

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة المكرمة

الدراسات العليا

نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة

الاسم رباعي : محمود بن احمد هلال محمود بلوش الكلية : التربية القسم : علم النفس

الأطروحة مقدمة لنيل درجة : الماجستير التخصص : إرشاد نفسي

عنوان الأطروحة : العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصّم (المقيمين داخلياً

وخارجياً) في المرحلة المتوسطة بمعاهد الأمل في (مكة المكرمة - الطائف -

جدة) دراسة مقارنة .

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين .. وبعد :
فبناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ
١٤٢٠/١/٢٦ هـ .. بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة عليها وحيث قد تم عمل اللازم.
فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية
المذكورة أعلاه .. والله الموفق ،،،

أعضاء اللجنة

مناقش من خارج القسم

أ.د. محمود محمد كسناوي

التوقيع :

مناقش من داخل القسم

أ.د. عبد المنان ملا معمور بار

التوقيع :

المشرف

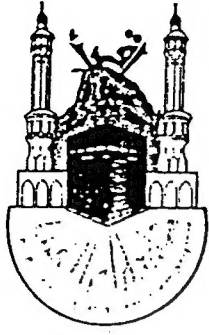
الإسم : د. نبيل السيد حسن

التوقيع :

رئيس قسم علم النفس

د. محمد جعفر جمل الليل

يوضع هذا النموذج أمام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الأطروحة في كل نسخة .



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى بمكة المكرمة
كلية التربية - قسم علم النفس



٣٠١٠٢٠٠٠٠٠٣٢٠٢

٩٣٢٠٠٠٠

العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصُم
(المقيمين : داخلياً وخارجياً) في المرحلة المتوسطة
بمعاهد الأمل في كل من (مكة المكرمة - الطائف - جدة)
دراسة مقارنة

إعداد الطالب

محمود بن أحمد هلال بلوش

إشراف الدكتور

نبيل السيد حسن سيد

دراسة مقدمة الى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى كمتطلب تكميلي
للحصول على درجة الماجستير في علم النفس تخصص (إرشاد نفسي)

الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩ - ١٤٢٠ هـ

إهداء

أهدى هذا الجهد العلمي المتواضع إلى روح والدي ووالدتي اللذين
وافاهما الأجل المحتوم قبل أن يبلغهما شيئاً من جهدى ، وكنت أتمنى أن أرد
لهما ولو جزء بسيط مما قدماه نحوى من حب وحنان ودف . ادعو الله
العلی العظیم أن یسکنهما فسیح جناته ویغمدهما بوسع رحمته أنه سميع
بحیب .

كما أهدى هذا الجهد إلى رفيقة الدرب وشمعة العمر زوجتي العزيزة .
واولادي وابنتي واختي . وأسأل الله العلی القدير أن یوفقهم لما یحبه ویرضاه وأن
یجعلهم عوناً لی علی الحق والصواب .

الباحث

ملخص الدراسة

* عنوان الدراسة : العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في المرحلة المتوسطة بمعاهد الأمل في كل من (مكة المكرمة - الطائف - جدة) دراسة مقارنة .

* أهداف الدراسة : تهدف الدراسة للتعرف على :

١ - العلاقات الإرشادية عند الطلاب والطالبات الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) .

٢ - القلق العام عند الطلاب والطالبات الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) .

٣ - الاستفادة من النتائج التي ستسفر عنها الدراسة في التوجيه والإرشاد للصم .

* تساؤلات الدراسة :

١ - هل هناك فروق بين الطلاب والطالبات الصم في كلاً من العلاقات الإرشادية والقلق .

٢ - هل هناك فروق بين الطلاب الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في كلاً من العلاقات الإرشادية والقلق.

٣ - هل هناك فروق بين الطالبات الصم (المقيمات داخلياً وخارجياً) في كلاً من العلاقات الإرشادية والقلق.

٤ - هل هناك علاقة ارتباطية بين كل من مفهوم العلاقات الإرشادية والقلق عند الطلاب والطالبات الصم .

* عينة الدراسة : تكونت العينة الكلية للدراسة من (١٩٤ طالب وطالبة صم) وهي على النحو التالي :

١٠٤ طالباً من معاهد الأمل في مكة المكرمة - الطائف - جدة .

٩٠ طالبة من معهد الأمل للبنات بجدة .

* الأدوات المستخدمة في الدراسة :

١ - مقياس العلاقات الإرشادية إعداد (بن مانع ١٤١٦هـ) .

٢ - مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد (جمل الليل ١٤١٥هـ) .

* منهج الدراسة : المنهج الوصفي المقارن .

* الأسلوب الإحصائي :

١ - معاملات الارتباط .

٢ - إختبار (ت . test) .

* نتائج الدراسة :

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الصم في العلاقات الإرشادية والقلق .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في العلاقات الإرشادية.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في مستوى القلق لصالح

الطلاب الصم المقيمين خارجياً .

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقات الإرشادية بين الطالبات الصم (المقيمات داخلياً وخارجياً)

لصالح الطالبات الصم المقيمات خارجياً .

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في مستوى القلق .

٦ - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصم .

* توصيات الدراسة :

١ - ضرورة الإهتمام بتصميم مقاييس وإختبارات نفسية خاصة بالصم تعتمد على لغة الإشارة .

٢ - تزويد معاهد الأمل للصم بمراكز للخدمة النفسية والاجتماعية للكشف عن مواطن الضعف

في شخصيات الصم وتوجيههم توجيهاً نفسياً وإجتماعياً سليماً .

٣ - أن تتولى معاهد الأمل للصم (بنين وبنات) عملية تنمية وترسيخ العلاقات الإرشادية لدى

الطلاب والطالبات الصم .

٤ - إعداد برامج إرشادية خاصة بتوجيه أولياء أمور الصم وجميع افراد المجتمع لكيفية التعامل مع

هذه الفئة .

يعتمد / عميد كلية التربية

د / صالح بن محمد صالح السيف

التوقيع

المشرف

د / نبيل السيد حسن سيد

التوقيع

إعداد الطالب

محمود بن أحمد هلال بلوش

التوقيع

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم فاتحة كل خير وتمام كل نعمة
أحمد الله تعالى واشكر فضله الذي اعانني وهياً لي الأسباب لاتمام هذه
الدراسة وبعد

فهذا خير مكان يعترف فيه بالفضل لنويه حيث يسعدني أن اتقدم بجزيل الشكر
والامتنان لإستاذي الفاضل سعادة الدكتور/ نبيل السيد حسن لإشرافه على هذا البحث
الذي وجدت فيه استاذاً فاضلاً سخيّاً في علمه وخلقه بذل الجهد وقدم التوجيه السليم
والري السديد فله مني خالص الشكر على ذلك .

كذلك اتقدم بالشكر والتقدير لرئيس قسم علم النفس سعادة الدكتور/ محمد جعفر
جمل الليل الذي لم ييخل في تقديم يد العون والمساعدة في مراحل دراستي .
كما اخص بالشكر كل من سعادة الدكتور/ عبدالرحيم الجفري وسعادة الدكتور/ احمد
السيد واللذين ساهما في مناقشة خطة هذه الرسالة فجزاهما الله خير الجزاء .

كما اتقدم بشكري الجزيل إلى الدكتور/ بختيار شامي والمهندس / هاشم الاهدل من
قسم الحاسب الآلى بالجامعة على الجهود التي بذلها في عملية التحليل الإحصائي .
كذلك اقدم الشكر والتقدير إلى الاستاذ/ يوسف الشهري من معهد الأمل بالطائف
الذي قام بترجمة مقاييس الدراسة إلى لغة الإشارة .

كما اقدم الشكر والتقدير لكل من الاستاذ/ خالد العتيبي من معهد الأمل المتوسط
بجدة والمرشده الطلابية من معهد الأمل للبنات بجدة على الجهد الذي بدلاه في تطبيق ادوات
الدراسة .

كما اخص بالشكر كل من سعادة الاستاذ الدكتور/ محمود كسناوي وسعادة
الاستاذ الدكتور/ عبدالمنان ملا معمور بار لتفضلهما بقراءة هذا البحث وتقويمه ومناقشتي
فيه .

واخيراً اتقدم بوافر الشكر والاعزازز لكم من أسهم وعاون في إنجاز هذا البحث ممن
لايتسع المجال لتسميتهم وأسأل الله أن يجازى كلاً منهم على قدر عمله إنه سميع مجيب .

الباحث

فهرس محتويات الدراسة

<u>الموضوع</u>	<u>رقم الصفحة</u>
* إهداء	أ
* ملخص الدراسة	ب
* شكر وتقدير	ج
* فهرس المحتويات	د
* فهرس الجداول	ح
* فهرس الملاحق	ط

الفصل الأول

١	- المقدمة
٣	- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
٧	- أهمية الدراسة
٨	- أهداف الدراسة
٩	- حدود الدراسة
٩	- مصطلحات الدراسة

الفصل الثاني

اولاً : الإطار النظري :

١٤	- النظريات التي تناولت العلاقات الإرشادية
١٦	- تعريف العلاقات الإرشادية
١٧	- النظريات التي تناولت القلق
٢٤	- تعريف القلق
٢٥	- أنواع القلق
٢٦	- أسباب القلق
٢٧	- نبذة تاريخية عن الصمّ عبر العصور
٢٩	- نظريات السمع
٣١	- تعريف الأصم
٣٢	- أسباب الصمم
٣٣	- تصنيفات الصمم
٣٤	- برامج تعليم الصمّ في المملكة العربية السعودية

ثانياً : الدراسات السابقة :

٤١	- الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي لدى الصمّ
----	---

- ٤٤ - الدراسات التي تناولت القلق لدى الصمّ
- ٥٠ ثالثاً : فروض الدراسة

الفصل الثالث

الإجراءات التطبيقية للدراسة

- ٥٢ - منهج الدراسة
- ٥٢ - عينة الدراسة
- ٥٣ - الأدوات المستخدمة في الدراسة
- ٦٥ - إجراءات التطبيق الميداني على عينة الدراسة
- ٦٦ - الأسلوب الإحصائي

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- ٦٨ - مناقشة وتفسير الفرض الأول
- ٧٠ - مناقشة وتفسير الفرض الثاني
- ٧٣ - مناقشة وتفسير الفرض الثالث
- ٧٧ - مناقشة وتفسير الفرض الرابع

الفصل الخامس

ملخص النتائج

- ٨١ - ملخص نتائج الدراسة
- ٨٢ - توصيات الدراسة
- ٨٣ - الدراسات المستقبلية
- ٨٤ - مراجع الدراسة
- ٨٤ أولاً : المراجع العربية
- ٨٨ ثانياً : المراجع الأجنبية
- ٩٠ - ملحق الدراسة

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
١	جدول (١) يوضح اسم المعهد وعدد أفراد العينة والنسبة المئوية بالنسبة للعينة الكلية .	٥٢
٢	جدول (٢) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الأول (التسامح) مع عباراته .	٥٥
٣	جدول (٣) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الثاني (التفاؤل) مع عباراته .	٥٦
٤	جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الثالث (الصبر) مع عباراته .	٥٦
٥	جدول (٥) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الرابع (التقبل) مع عباراته .	٥٧
٦	جدول (٦) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الخامس (الألفة) مع عباراته .	٥٧
٧	جدول (٧) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد السادس (الصدق) مع عباراته .	٥٨
٨	جدول (٨) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد السابع (الانفتاح) مع عباراته .	٥٨
٩	جدول (٩) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الثامن (التفهم) مع عباراته .	٥٩
١٠	جدول (١٠) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد التاسع (الاخلاص) مع عباراته .	٥٩
١١	جدول (١١) يوضح معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لعوامل مقياس العلاقات الإرشادية مع أبعاده .	٦٠
١٢	جدول (١٢) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات (البعد الانفعالي) للقلق مع عباراته .	٦٢
١٣	جدول (١٣) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات (البعد العقلي) للقلق مع عباراته .	٦٣
١٤	جدول (١٤) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات (البعد الجسمي) للقلق مع عباراته .	٦٣
١٥	جدول (١٥) يوضح معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات (البعد السلوكي) للقلق مع عباراته .	٦٤
١٦	جدول (١٦) يوضح معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لعوامل مقياس القلق مع ابعاده الاربعة .	٦٤

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
١٧	جدول (١٧) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات الصم في العلاقات الإرشادية والقلق	٦٨
١٨	جدول (١٨) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين الطلاب الصم (المقيمين داخليا وخارجيا) في العلاقات الإرشادية والقلق .	٧٠
١٩	جدول (١٩) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين الطالبات الصم (المقيمات داخليا وخارجيا) في العلاقات الإرشادية والقلق .	٧٣
٢٠	جدول (٢٠) يوضح معامل الارتباط بين العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصم .	٧٧

فهرس الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
١	ملحق رقم (١) نماذج من مقاييس الدراسة اللفظية مقياس العلاقات الإرشادية (إعداد / سعيد بن مانع) ومقياس القلق العام للأطفال والمراهقين (إعداد / محمد جعفر جمل الليل) .	٩٢
٢	ملحق رقم (٢) نماذج من المقاييس المستخدمة في الدراسة بالصور .	١٠٢
٣	ملحق رقم (٣) نماذج من خطابات البحث في موضوع الدراسة .	١٤١
٤	ملحق رقم (٤) نماذج من خطابات الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية .	١٥١

الفصل الأول

- المقدمة .

- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها .

- أهمية الدراسة .

- أهداف الدراسة .

- حدود الدراسة .

- مصطلحات الدراسة .

مقدمة :-

إن المعوقين هم فئة من فئات المجتمع والتي تمثل جزء بسيط من هذا المجتمع ومن ضمن فئات المعوقين فئة " الصُم " وطبيعى أن لهذه الفئة الخاصة متطلبات تربوية ونفسية تماماً مثل تلك التي يحتاج إليها الأشخاص العاديين ، مع فارق بين تلك المتطلبات الخاصة بكل منها وتوضح هذه الخصوصية من خلال عملية التفاعل مع البيئة والمجتمع .

لذلك فإن المعاقين سمعياً كغيرهم من الأفراد الآخرين يتمتعون بصفاتهم الإنسانية، فهم كغيرهم من الأفراد لديهم متطلبات وأحاسيس ويتعرضون لضغوطات نفسية ومشكلات كثيرة تجعلهم بحاجة للمساعدة ، ولذلك يعتبر الإرشاد ، بوجه عام ، جزء هام وأساسى من خدمات التربية الخاصة المتعددة ، حيث أصبح التوجيه والإرشاد من أهم الخدمات التي أخذت وزارة المعارف على عاتقها القيام بها ، وذلك بهدف تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو .

والإرشاد في المدرسة هو نتاج للتربية الحديثة ، الذي يهدف إلى تربية الفرد ونموه عقلياً وانفعالياً ومهنياً . وقد ذكر أبو غزالة (١٩٨٥ م ، ص ١٠٧) أن للتوجيه والإرشاد دور مهم في هذا السياق لأنه يهدف إلى الاعتناء بشخصية الطالب ونموه من الناحية الاجتماعية والروحية والوجدانية والخلقية والسلوكية بحيث يحقق التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة به ، فالتربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه والتعليم يتضمن عناصر كثيرة من الإرشاد وخدمات الإرشاد تتضمن التعلم والتعليم كخطوة هامة في تغير وتعديل السلوك الإنساني نحو الأفضل .

ويذكر البنا (١٩٩٥ م ، ص ٣) أن روجرز يرى أنه إذا تم توفير نوع معين من العلاقة الإرشادية من قبل المرشد فإن المسترشد سيكشف من تلقاء ذاته القدرة على استعمال هذه العلاقة من أجل النمو والتغير وتطور الشخصية وقد بين روجرز أيضاً أن

هذه العلاقة تتضمن الأصالة والتواصل مع المسترشد وتقبله والتعاطف الحساس مع مشاعر المسترشد والاتصال المفتوح وخفض القلق وتطوير اللفة ووضع هدف مؤقت للإرشاد .

ويعتبر القلق من العوامل المؤثرة في العلاقة الإرشادية حيث يتأثر القلق العام بالميزات الأسرية وخصائصها فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل فإنها تفتح أمامه الطريق للتكيف النفسي السليم والشعور بالأمن والطمأنينة . حيث يشير غنيم (١٩٧٣م ، ص ١٢٨) أن الرعاية المعقولة التي ليس فيها إفراط أو تفريط يكون لها أثر واضح في تنمية شخصية الطفل بصورة متوافقة أما الطفل الذي يلقي مزيداً من التذليل أو المزيد من الإهمال والنبذ ، فإنه يكون أكثر تعرضاً لمشاعر القلق وعدم الطمأنينة . ومن ذلك يتضح لنا أهمية الدور الذي يقوم به المرشد في تكوين شخصية الطالب وتوافقه النفسي في مستقبل حياته .

إن الأصم رغم إعاقته السمعية وعدم قدرته على الكلام فإنه يسعى جاهداً لأن يكون عضواً فاعلاً متفاعلاً مع المجتمع كما يسعى جاهداً لكي يتجاوز تلك الإعاقة ولا يستسلم لها . ويشير حسين (١٩٧٩م ، ص ٢٢) إلى أن الاهتمام بفئة المعوقين سواء على المستوى الدولي أو المستوى المحلي يرجع بعضه إلى أن تعداد تلك الفئة من الأفراد لم يعد يمثل نسبة ضئيلة من مجموع الأفراد بحيث يمكن إهمالها . ويشير كذلك عبدالقادر (١٩٩٢م ، ص ٤) أنه في العصر الحديث بدأ الاهتمام بالمعوقين وظهرت العديد من المنظمات والهيئات في البلدان المختلفة التي أخذت على عاتقها الاهتمام بأوضاع المعاقين والدفاع عن حقوقهم وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن وجهات نظرهم واحتياجاتهم في مختلف النواحي وكانت هيئة الأمم المتحدة على رأس هذه الهيئات بمنظماتها المختلفة مثل منظمة اليونسكو ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية ، كذلك هناك العديد من الاتحادات الدولية للمعاقين التي تكمل في دورها دور منظمات هيئة الأمم المتحدة مثل الاتحاد الدولي لرعاية الطفولة والاتحاد العربي للصم والبكم وهذه المنظمات والاتحادات والهيئات كان لها دورها البارز في تذليل العقبات أمام هذه الفئة وتسهيل ادماجهم في المجتمع .

لذا سوف يقوم الباحث بدراسة العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصُم في المرحلة المتوسطة في معاهد الأمل للبنين والبنات المقيمين (داخليا وخارجيا) في كل من (مكة المكرمة ، الطائف ، جدة) .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تعتبر مشكلة المعوقين سمعياً من المشكلات الموجودة في المجتمع حيث أنها تؤثر تأثيراً سلبياً على الفرد من جميع النواحي وخاصة النواحي الاجتماعية والنفسية والتعليمية . وتمثل فئة المعوقين سمعياً نسبة صغيرة في مجتمعنا وإن إهمالها قد يشكل كثيراً من العقبات التي تؤثر على تقدم المجتمع ، كذلك فإن هناك إهتمام كبير بفئة المعوقين سمعياً سواءً على المستوى الدولي أو المحلي تتمثل في إصدار العديد من القوانين والتشريعات التي تؤكد في مجموعها على حقوق تلك الفئة من الأفراد سواءً كانت هذه الحقوق إنسانية أو اجتماعية أو تعليمية ، مما يستوجب علينا كباحثين في مجال التربية وعلم النفس ، أن نهتم بالمشكلات الخاصة بتلك الفئة في محاولة للوصول إلى أفضل الأساليب الملائمة لمعاونتهم على ممارسة حياتهم العادية بكل مألديهم من طاقة ووفق ما تتحملهم امكانياتهم واستعداداتهم . إن الطلاب والطالبات الصُم يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد أكثر من الأفراد العاديين لان الأصم فقد وسيلة الإتصال بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه . حيث يشير أبو حطب و السروجي (١٩٩٠م ، ص ٣١٤ - ٣١٥) إلى أن حاسة السمع من الحواس التي تلعب دوراً هاماً في تفاعل الفرد مع غيره من الأفراد منذ نعومة أظفاره وفي تعلمه اللغة كأداة تعبيرية لإتمام هذا التفاعل وأن استعداد الطفل للتعلم يرتفع بنمو حواسه وخاصة حاستي السمع والبصر وتتوقف العمليات الإحساسية على عوامل نضوجه في أعضاء الإحساس ذاتها وعلى الأجهزة المتحركة في نشاطها ووظائفها . ويذكر كذلك فهمي (١٩٦٥م ، ص ٢٤) أن العاهات التي تنتاب الشخص كفقد البصر أو السمع أو النطق أو فقد الذراع أو الرجل أو إصابة عضو بإصابة شديدة تقلل من كفاءته في أداء وظيفته قد يكون لها آثارها المباشرة في النمو العقلي والتحصيل الثقافي والكفاءة

الاجتماعية والمهنية وإحدى هذه العاهات التي لها تأثير مباشر على شخصية وتكيف الفرد الاجتماعي والنفسي وهي الإعاقة السمعية ، فقد كانت فئة الصم وضعاف السمع وغيرها من المعوقين على هامش المجتمع الذي يضعهم في مؤسسات حتى ينتهي أجلهم لذلك كانوا يعيشون في جو من الإحباط والشعور بالخيبة والدونية .

ومن هنا فإن الإعاقة السمعية تدفع الأصم إلى محاولة التكيف مع بيئته ومع من حوله إلى طريقين هما :-

الأولى : أن يعيش منعزلاً عن أفراد المجتمع متجنباً أي تفاعل مع الآخرين وفي هذه الحالة يعيش طول حياته في فراغ صامت لا يشعر فيه بمتع الحياة .
الثانية : أن يقبل أن يعيش كفرد معوق ويعني ذلك أنه لزاماً عليه أن يواجه المجتمع وهو محروم من بعض الوسائل التي تيسر له الإتصال مما يجعله يعيش على هامش الجماعة .

ولذلك فإن المرشد الطلابي ، والمشرقة الاجتماعية في معاهد الأمل للبنين والبنات لهما دورٌ كبيرٌ في دفع الطلاب والطالبات للتكيف مع عاهتهم ومع بيئتهم ومع المحيطين بها وخروجهم من عزلتهم ليصبحوا أفراداً ذو فعالية ونفع لانفسهم والآخرين . وقد قام فريجات (١٩٩٥م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وخبرته وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما يراها المسترشدون حيث أشارت النتائج إلى وجود أثر لمهارات الإتصال لدى المرشد على فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية . وفي دراسة البنا (١٩٩٥م) والتي هدفت إلى تقبل المرشد لعملية الإرشاد على أهمية السمات الشخصية للمرشد على نتائج العملية الإرشادية . حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق في تقبل العملية الإرشادية تعزى لمتغير شخصية المرشد ، ولا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في تقبلهم للعملية الإرشادية .

وأشار البنا (١٩٩٥م ، ص ٢٥) إلى أن الدراسة التي أجراها هوليمان ولوفر Holiman and Lauver والتي هدفت إلى فحص كل من دور المرشد وتوجهه النظري

وخبرته وشخصيته على التفاعل بينه وبين المسترشد . حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل السابقة تؤثر على التفاعل بين المرشد والمسترشد كما تؤثر على العلاقة الإرشادية بينهما وعلى تقبل الطلبة للعملية الإرشادية . كما أجرى روي (Roy, 1980, p202) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين خصائص الشخصية للمرشدين وفعاليتهم مقاسة من قبل المسترشدين . وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة بين هذه الخصائص وتقبل العملية الإرشادية المقاسة على مقياس بارت للعلاقة الإرشادية . وقد دلت النتائج إلى وجود أثر كبير لشخصية المرشدين على فعاليتهم وعلى تقبل المسترشدين للعملية الإرشادية . أما الدراسة التي قام بها نوتسون (Knutson, 1990, p664) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مشاكل الاتصال والمتاعب النفسية في الأشخاص المصابين بفقدان السمع . حيث أشارت النتائج إلى أن الصم لديهم انطواء واكتئاب ذاتي وإحساس بالوحدة والقلق الاجتماعي . وفي دراسة أنتوني (Anthony, 1992, p47) والتي كان موضوعها تأثير الصفات الشخصية على انتشار الإشاعة ومدى انتقالها بين الصم . حيث أشارت النتائج إلى أن الصم يعانون من ارتفاع مستوى القلق العام لديهم . وفي الدراسة التي أجراها بوث (Booth, 1994, p273) لمعرفة قلق الاتصال وكفاءة الاتصال بالإشارة بين المتصلين الصم . وقد توصل الباحث إلى أن سمة القلق مستقرة عند الصم المتصلين بالإشارة أقل منها عند المتصلين بالسمع . وفي دراسة زينب إسماعيل (١٩٦٨م) التي تشير نتائجها إلى أن شخصية الطفل الأصم تمتاز بالشعور بالقصور والدونية والاكتئاب ، والميل إلى الانسحاب من المجتمع ويعاني من القلق والاضطراب . وفي دراسة لايبوريت (Laborit, 1989, p67) تشير النتائج إلى أن الأطفال الصم أكثر قلقاً من الأطفال العاديين.

وهناك تضاد بين الدراسات حيث تشير بعض الدراسات إلى أنه لا توجد فروق بين الأفراد الصم والأفراد العاديين . حيث يشير الجفال (١٩٩٤م ، ص ٢٥) إلى أن كاتس Cates قام بدراسة على الأطفال المعاقين سمعياً والأطفال السامعين من الناحية الانفعالية والقلق ، والتي تشير نتائجها إلى أنه لا توجد أية فروق بين الأطفال المعوقين سمعياً والأطفال السامعين من الناحية الانفعالية والقلق .

وفي دراسة جونسون (1986) Johnson وهي عبارة عن إستعراض ومتابعة للبحوث المؤلفة سنة ١٩٨٥م والتي تناولت الأطفال الصُم قبل سن المراهقة ، حيث تشير نتائجها إلى أنه كلما زاد التعاون بين المنزل والمدرسة زادت فعالية الطلاب وأمكن تحسين إتجاهاتهم .

وذلك مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة نظراً لعدة أسباب هي :

- ١ - إن فقد حاسة السمع يعوق تفاعل الفرد مع البيئة مما يؤثر على نضجه الاجتماعي .
- ٢ - إن فقد حاسة السمع يحرم الفرد من تكوين أفكار كاملة عن البيئة الموجود بها .
- ٣ - إن فقد حاسة السمع يحرم الفرد عن الإفصاح عما بداخله مما يجعله أكثر تعرضاً للقلق .
- ٤ - عدم وجود دراسات تناولت العلاقات الإرشادية والقلق عند الصُم حسب علم الباحث .

ونظراً لما تمثله العلاقات الإرشادية والقلق من أهمية قصوى في تحديد سلوك الفرد نحو العطاء والبناء والنجاح والتفوق . فقد رأى الباحث أن يدرس هذين المفهومين على فئة الطلاب الصُم المنتظمين في معاهد الأمل المتوسطة في كل من (مكة المكرمة ، الطائف ، جدة) مقارنة بالطالبات الصُم في نفس المرحلة وفي نفس المنطقة .

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية :-

- ١ - هل هناك فروق بين الطلاب والطالبات الصُم في كلاً من :
 - أ - العلاقات الإرشادية .
 - ب - القلق .
- ٢ - هل هناك فروق بين الطلاب الصُم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في كلاً من :
 - أ - العلاقات الإرشادية .
 - ب - القلق .

٣ - هل هناك فروق بين الطالبات الصُّمّ (المقيمات داخلياً وخارجياً) في كلاً من :

أ - العلاقات الإرشادية .

ب - القلق .

٤ - هل هناك علاقة ارتباطية بين كل من مفهوم العلاقات الإرشادية والقلق لدى

الطلاب والطالبات الصُّمّ .

أهمية الدراسة :

لقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية كل اهتمامها وفائق رعايتها بتربية وتأهيل الصُّمّ (ذكوراً وإناث) حيث قامت بإنشاء معاهد الأمل للصُّمّ بمختلف مستوياتها التعليمية (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) وفي أغلب محافظات المملكة . حيث وفرت لهم السبل الكفيلة للرفع من مستواهم وذلك من مدرسين وأجهزة ووسائل ومكافآت مادية وحوافز معنوية ليتمكنوا من شق طريقهم العلمي والعملية من أجل حياة أفضل ، حتى يخرجوا إلى ميدان الحياة الفسيح معتمدين بعد الله على قدراتهم وإمكانياتهم وكذلك على ماتزودوا به من علم ومعرفة في جنبات تلك المعاهد . إلا أنه على الرغم من هذا الاهتمام وذلك التشجيع الذي حظي به الصُّمّ في بلادنا من قبل الدولة فلم يتجه الدراسون بشكل يتناسب مع ذلك الاهتمام وتلك الرعاية.

فالدراسات التي أجريت على هذه الفئة حسب علم الباحث تكاد تكون قليلة جداً على الرغم من أن الصُّمّ في أمس الحاجة إلى الدراسات التربوية والنفسية . وحيث أن كل دراسة تستمد أهميتها من الموضوع الذي تتناوله ، والدراسة الحالية تتناول مفهومين أساسيين هما العلاقات الإرشادية والقلق .

لذا فإن أهمية الدراسة الحالية تنطلق من جانبيين هما :

أولاً : الجانب النظري :

١ - ستبين هذه الدراسة الفروق في العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب الصُّمّ

مقارنة بالطالبات الصم . فقد تؤيد نتائج هذه الدراسة ماورد في الدراسات السابقة وقد تتعارض معهم .

٢ - تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تفتقر لها الساحة التربوية في مجتمعنا فعلى حد علم الباحث لم يجد أي دراسة نفسية قد تناولت العلاقات الإرشادية لدى الصم وكذلك لم يجد أي دراسة تناولت القلق عند هذه الفئة .

٣ - إن التعرف على سمات الأصم وخصائصه التي تميزه تمكننا من إتاحة الفرص أمامه لاستغلال إمكانياته وقدراته في أنواع النشاطات المناسبة التي تجعله يحظى باحترام معلميه والآخرين بدلاً من عطفهم عليه والتي تجعله يتغلب على مشاعر النقص الناتجة من إعاقته وتساعد في تكيفه النفسي والاجتماعي .

ثانياً : الجانب العملي :

١ - إن الإعاقة السمعية تشكل عاملاً سلبياً يستنزف الموارد والطاقات الاجتماعية والاقتصادية لذا يجب التوصل إلى معالجات مختلفة لتطوير الآثار السلبية لهذه الإعاقة السمعية وتحويلها إلى عامل إيجابي للمدرسة والمجتمع .

٢ - إن ما ستسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن أن تساعد المرشدين ولوبقدر بسيط في فهمهم لتلاميذهم " الصم " من خلال معرفتهم لسماتهم وخصائصهم التي تميزهم ومن هنا تكون طريقة التفاعل والتعامل معهم .

٣ - ستبين هذه الدراسة ومن خلال نتائجها أي من الإقامة أفضل (داخلي ، خارجي) وبالتالي وضع التوصيات العلمية المناسبة .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

- ١ - العلاقات الإرشادية عند الطلاب والطالبات الصم المقيمين (داخلياً وخارجياً) .
- ٢ - القلق العام عند الطلاب والطالبات الصم (المقيمين داخلياً وخارجياً) .
- ٣ - الاستفادة من النتائج التي ستسفر عنها الدراسة في التوجيه والإرشاد للصم .

٤ - معرفة هل هناك علاقة إرتباطية بين العلاقات الإرشادية والقلق عند الطلاب والطالبات الصُّمّ .

حدود الدراسة :

١ - تتحدد هذه الدراسة بالموضوع الذي تم التركيز عليه وهو ((دراسة مقارنة للعلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصم)) لدى عينة الدراسة المختارة وهم طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمعاهد الأمل في كل من (مكة المكرمة الطائف ، جدة) .

٢ - تتحدد هذه الدراسة بالأدوات القياسية والتقويمية المستخدمة فيها وهي :
أ) مقياس العلاقات الإرشادية إعداد وتقنين سعيد بن مانع (١٤١٦) على البيئة السعودية .

ب) مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد وتقنين محمد جعفر جمل الليل (١٤١٥) على البيئة السعودية .

ج) تتحدد هذه الدراسة بالزمان والمكان الذي أجريت فيه الدراسة في كل من مدينة (مكة المكرمة ، الطائف ، جدة) وبالاسلوب الاحصائي المستخدم في الدراسة .

مصطلحات الدراسة :

أولاً : العلاقات الإرشادية :

من خلال الإطار النظري الخاص بالعلاقات الإرشادية وقف الباحث على عدد من التعريفات الخاصة بالعلاقات الإرشادية ويتبنى الباحث تعريف عمر (١٩٨٤م، ص٢٣) على أن العلاقات الإرشادية هي " العلاقة الإنسانية بين المرشدين والمرشدين ويتم من خلالها تحقيق أهداف الإرشاد " .

ويعرف الباحث العلاقة الإرشادية من الناحية الإجرائية على النحو التالي :

" تتمثل العلاقة الإرشادية في مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مكونات العلاقة الإرشادية كما تقاس بمقياس العلاقة الإرشادية المستخدمة في هذه الدراسة " .

ويذكر الباحث تعريفات بن مانع (١٤١٦هـ) للسلمات الإرشادية وهي :

- (١) التسامح : " وهو إتسام سلوك الفرد بتناسي أخطاء الآخرين المباشرة وغير المباشرة ومحاولة تحرى ماقد يكون أعذار لقيامهم .مثل هذا السلوك غير الإيجابي لتبرير هذا التسامح " .
- (٢) التفاؤل : " وهي قوى نفسية إيجابية فعالة ينظر صاحبها إلى الغد المشرق بإبتسامه أمل ، ويسير إلى الغاية المرجوة بروح القائد الشجاع وبنفسية العزيز المنتصر دون أن يعثره بأس أو يستحوذ عليه قنوط " .
- (٣) الصبر : " هو قوة نفسية إيجابية فعالة تدفع صاحبها إلى مقاومة كل أسباب الخور والاستكانة والاستسلام " .
- (٤) التقبل : " أن ترضى كمرشد أن تساعد المسترشد في حل مشكلته بكل صدق وإخلاص وأن تكون غير متأفف أو ساخطٍ على وجود ذلك الإنسان المحتاج لك " .
- (٥) الألفة : " هي إظهار الاستئناس بالآخرين وحبهم واستمالتهم نحو الإقبال عليه والتجاوب والتفاعل معه ، وخاصةً مع المسترشد ، بقصد مساعدته أو حل مشكلته " .
- (٦) الصدق : " هو تطابق مشاعر المرشد مع أقواله وأفعاله نحو المسترشد أثناء تفاعلهما في العملية الإرشادية " .
- (٧) الانفتاح : " هو استعداد المرشد لان يقول عن نفسه شيء يرغب المسترشد معرفته عنه " .

(٨) التفهم : " وهو ابداء المرشد رغبته الحقيقية في المعرفة الكاملة لمشاعر وأحاسيس وأفكار المسترشد الحاضرة والمستقبلية من خلال التفاعل بينهما بحيث يفهم المرشد حقيقة مايقوله ويفعله المسترشد ويرهن على ذلك الفهم بطريقة مقنعة في حينه " .

(٩) الإخلاص : " هو التجرد من المصالح الشخصية وبذل أقصى الجهد فيما أوكل إلى شخص من مهام للوصول إلى الهدف المرسوم لتلك المهام مجرداً من الأغراض الشخصية " .



ثانياً : القلق :

لقد اطلع الباحث على عدد من التعريفات الخاصة بالقلق وذلك من خلال دراسة للإطار النظري الخاص بالقلق ويذكر الباحث تعريف الطحان (١٩٩٠م ، ص ٨٦) حيث يعرف القلق " بأنه حالة انفعالية غير سارة يشعر بها الفرد بتهديد غامض " .
والتعريف الإجرائي للقلق : " بأنه الدرجة التي يعبر بها الطالب والطالبة عن مدى شعوره بالنسبة لما يمكن أن تمثله كل عبارة من عبارات المقياس المستخدم في هذه الدراسة وتتراوح الدرجة من ، أبداً ، نادراً ، أحياناً ، غالباً ، دائماً " .
ويذكر الباحث تعريف جمل الليل (١٤١٥هـ) لابعاد المقياس وهي :

- (١) البعد الانفعالي : ويشمل الأعراض النفسية ذات الطابع الانفعالي للقلق وذلك كما يشعر بها الفرد ، والتي تعكس مظاهر متعددة للقلق مثل الإحباط أو الضيق أو الخوف أو سرعة الغضب .
- (٢) البعد العقلي : ويشمل الأعراض ذات الطابع العقلي والتي يشعر بها الفرد والتي تعكس مظاهر متعددة للقلق تتمثل في اضطراب التفكير أو الاضطراب أو الصعوبة في التركيز .
- (٣) البعد الجسمي (الفسيولوجي) : ويشمل الأعراض ذات الطابع الجسمي

والفسيولوجي التي يشعر بها الفرد والتي تعكس مظاهر متعددة تبدو في التعب أو احمرار الوجه أو تصبب العرق أو الإحساس بالصداع أو سرعة نبضات القلب .

(٤) البعد السلوكي : ويشمل الأعراض ذات الطابع السلوكي (النزوعي) والتي تعكس مظاهر سلوكية تتجلى في الانسحاب أو الارتباك أو التباطؤ في العمل .

ثالثاً : الأصم :

من خلال الإطار النظري الخاص بالإعاقة السمعية اطلع الباحث على مجموعة من التعريفات الخاصة بالأصم وقد اختار الباحث تعريف الأصم علمياً كما أشار إليه عسيري (١٤١٥هـ ، ص ١٣) حيث يرى أن الأصم علمياً " هو الذي يعاني من فقد في السمع مقداره يزيد عن ٩٥ ديسبل مع استخدام الوسائل السمعية المساعدة سواء أكانت سماعات فردية أو جهاز السمع الجماعي للتغير من وضعه السمعي تغيراً مناسباً يساعده على التعلم بسمعه فحتى لو سمع ستصل إليه الأصوات كنغمات مشوشة غير واضحة " .

الفصل الثاني

أولاً : الاطار النظري :

١- العلاقات الإرشادية :

- أ) النظريات التي تناولت العلاقات الإرشادية .
- ب) خصائص العلاقة الإرشادية .
- ج) تعريف العلاقات الإرشادية .

٢- القلق :

- أ) النظريات التي تناولت القلق .
- ب) تعريف القلق .
- ج) أنواع القلق .
- د) أسباب القلق .

٣- الإعاقة السمعية :

- أ) نبذة تاريخية عن الصُم عبر العصور .
- ب) تعريف الأصم .
- ج) أسباب الصمم .
- د) تصنيفات الصمم .
- هـ) نظريات السمع .

و) برامج تعليم الصُم في المملكة العربية السعودية .

ثانياً : الدراسات السابقة

- ١ - الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي لدى الصُم والتعقيب عليها .
- ٢ - الدراسات التي تناولت القلق لدى الصُم والتعقيب عليها .

ثالثاً : فروض الدراسة :

أولاً - الإطار النظري

١- العلاقات الإرشادية :

(النظريات التي تناولت العلاقات الإرشادية :

رغم أهمية العلاقة بين المرشد والمسترشد ، فإن هناك تفاوت في أهمية هذه العلاقة في تحقيق أهداف الإرشاد . فهناك عدة نظريات تناولت العلاقة الإرشادية كما يشير إليها عقل (١٩٩٦م ، ص ٢٤٨-٢٤٩) وهي :

١- نظرية كارل روجرز (العلاج المتمركز حول العميل) :

يرى كارل روجرز أن هذه العلاقة ضرورية لنجاح الإرشاد . ويجب أن تتسم بالصدق أو الانسجام في العلاقة العلاجية أو الإرشادية . يعني فهم مشكلة المسترشد إلى الحد الذي يمكن معه للمرشد أن يحس بما يمكنه أن يكون عليه حين يعيش خبرة العميل ومشكلته . كما يجب أن تتسم بالتعاطف الوجداني ، ويتعين على المرشد أو المعالج أن يفهم عالم العميل أو المسترشد كما يراه العميل . ويجب أن تتسم بالتقبل الإيجابي غير المشروط ، أي تجنب أي سلوك يتضمن إصدار أحكام تأييد أو معارضة ، بل يتقبل العميل بكل الفهم ويثق تماماً في إمكاناته لفهم ذاته وتغيرها وإذا أدرك المسترشد هذه السمات فإن ثمة تغير منشود سوف يحدث في بناء الذات .

٢- نظرية التحليل النفسي :

ترى نظرية التحليل النفسي أن العلاقة القائمة بين المريض والمعالج علاقة أساسية . وقد وصفها أدلر بأنها علاقة صداقة ومودة بين طرفين ، وأن صدق وإخلاص المحلل يمكن أن يشجع الصدق والإخلاص من جانب المريض .

٣- النظرية السلوكية :

أما النظرية السلوكية فقد أنكرت في البداية كثيراً من الخصائص الإنسانية للمرشد وأوضحت أن العلاقة ضرورية ولكنها ليست أساسية في العلاج أو الإرشاد . لذلك فإن العلاقة الدافئة القائمة على التعاطف والتفاهم التي أوضحها كارل روجرز لاتعني السلوكيين كثيراً . فالعلاج في نظرهم تقديم المثرات ثم نتوقع استجابات محددة من الكائن . وقد فطنت السلوكية الجديدة إلى أهمية العلاقة الإرشادية . فقد أشار البرت اليس صاحب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي إلى ضرورة توفير جو من الدفء والتسامح للمسترشد للتنفيس عن مشاعره .

٤- النظرية المعرفية :

أكد بيك صاحب النظرية المعرفية بضرورة أن يتصف المعالج أو المرشد بالتعاون والتقبل والمشاركة الوجدانية للمسترشد .

٥- نظرية السمات والعوامل :

لقد أكد وليامسون على أهمية بناء الألفه مع المسترشد ، وأشار إلى عدة خصائص يجب أن تتوفر في المرشد ، مثل التزام المرشد واحترامه للمسترشد والتعامل معه بدفء وإشعاره بالراحة من خلال تحيته ومصافحته والاهتمام به والتفهم الشخصي لحاجاته . والعلاقة الإرشادية علاقة حميمة أقل قوة من العلاقة الوالدية وأكثر عمقاً من العلاقات الشخصية .

التعقيب على نظريات العلاقات الإرشادية :

يرى الباحث من خلال النظريات السابقة التي تناولت العلاقات الإرشادية أن بعضها تؤكد على أساسية وحتمية هذه العلاقة في إحداث التغير في شخصية المسترشد . في حين ترى نظريات أخرى أنها ضرورية ولكنها ليست أساسية في إحداث التغير المطلوب . وتركز جميع النظريات السابقة على أهمية وجود علاقة إرشادية بين المرشد والمسترشد ولا بد أن تتسم هذه العلاقة بالدفع والتسامح والتعاطف وبناء الألفة بينهما .

ب) تعريف العلاقات الإرشادية :

تعتبر العلاقة الإرشادية عنصر أساسي في العملية الإرشادية ، لذلك عرف عمر (١٩٨٤م ، ص١٣٦) العلاقة الإرشادية بأنها " علاقة إنسانية بين المرشد والمسترشد يتم من خلالها تحقيق أهداف الإرشاد " . ويعرف الشناوى (١٩٩٤م ، ص٢٩٦) العلاقة الإرشادية بأنها " علاقة بين المرشد والمسترشد وهي صورة مصغرة للعلاقة مع العالم الخارجي " . ويشير عقل (١٩٩٦م ، ص٢٤٦) إلى أن رن Wreen يصف هذه العلاقة بأنها " علاقة دغمايكية هادفة بين شخصين " . وكذلك وصفها بيبنسكي Pepinsky بأنها " عملية تشتمل على تفاعل بين مرشد ومسترشد " . ووصفها بوركس وستفلر Steffler & Burks بأنها " علاقة مهنية بين مرشد متدرب ومسترشد " . ويعرف بن مانع (١٤١٦م ، ص٨) العلاقات الإرشادية بأنها " العلاقات القائمة بين المرشد ، الذي يساعد في تقديم المساعدة ، وبين المسترشد ، الذي يحتاج للمساعدة " . ويشير الشناوى (١٩٩٤م ، ص٤١٦) إلى أن أدلر Adler يصف العلاقة الإرشادية بأنها " علاقة صداقة ومودة بين طرفين متكافئين " .

ومن خلال التعاريف السابقة للعلاقة الإرشادية يستخلص الباحث أن العلاقة الإرشادية هي علاقة مهنية بين المرشد والمسترشد وأن لا تتعدى حدود ذلك .

٢ - القلق :

(أ) النظريات التي تناولت القلق :

لقد تعددت النظريات التي تناولت القلق وذلك لأهميته وأثره على الفرد ومن هذه النظريات مايلي :

١- نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي :

يشير فرويد (١٩٨٩م ، ص١٠٦) إلى أن مصدر قلق الفرد يكمن في عجزه عن إشباع رغباته الجنسية نتيجة الكبت والإحباط لتلك الرغبات الأمر الذي يجعل من الطاقة النفسية التي تتعلق بالدافع الجنسي (الليبدو) تتحول إلى قلق يصاب به الشخص . ويذكر أنجلر (١٤١١هـ، ص٧٦) إلى أن مفهوم القلق عند فرويد بأنه خاصية من عدم الراحة أو من الألم مصحوبة بتفريغ أو تصريف حركي من خلال طريقة معينة وهو رد فعل عام للخطر ومقره الوحيد هو (الأنا) وهذا الخطر قد يكون حقيقياً وقد يكون متوقعاً أو مدركاً كشئ على وشك الحدوث . وكذلك يشير أبو هين (١٩٨٨م ، ص١٨) أن فرويد يرى أن القلق هو رد فعل لحالة خطر ، ويتخلص الأنا من القلق بعمل شئ ما لكي يتجنب تلك أو لكي يتعد عنها وهو يعود إلى الظهور كلما حدثت حالة خطر من هذا النوع ، ويقصد فرويد بالخطر ، تلك الحالة التي يشعر بها الفرد بشدة الغرائز وتراكم التنبيه الشديد عليه مع عدم القدرة على الإشباع بسبب عجزه أمام الخطر عجزاً بدنياً إذا كان الخطر موضوعياً ، وعجزاً نفسياً إذا كان الخطر غريباً .

٢- نظرية آدلر :

يشير هول (١٩٧٨م ، ص١٦٦) أن آدلر اهتم بتناول مفهوم القلق وتفسيره من أبعاد وزوايا مختلفة وهو يرى أن القلق النفسي يرجع نشأته إلى طفولة الإنسان الأولى،

حيث كان المريض يشعر بالقصور العضوى أو القصور بمعناه الاجتماعي ، وقد أهتم آدلر بتفسير العجز العضوي ووسع مفهومه ليشمل أي مشاعر بالنقص تنشأ عن ضروب العجز التي يعانيتها المرء ذاتياً : سيكولوجية كانت أم اجتماعية كما تشمل تلك التي تنشأ عن ضعف جسمي أو عجز ما ، وأن مشاعر النقص تنشأ عن إحساس بعدم الاكتمال أو عدم الإتيان في أي مجال من مجالات الحياة ، ويزعم آدلر أن مشاعر النقص هي سبب كل ما يحققه الإنسان من تحسن وقد يبالغ بالطبع في مشاعر النقص بفعل ظروف خاصة كالتدليل الزائد للطفل أو نبذه وفي كلتا الحالتين قد يؤدي ذلك إلى مظاهر معينة كظهور عقدة نقص أو عقدة تفوق تعويضة ، أما في الظروف السوية ، فإن مشاعر النقص أو الإحساس بعدم الكمال تكون قوة دافعة أكبر لدى الإنسان ، وبعبارة أخرى تدفع الحاجة الإنسان إلى التغلب على نقصه كما تجذبه الرغبة في التفوق .

ويشير كذلك فهمي (١٩٦٧م ، ص ٣٠١) أن آدلر يرى أن القصور والشعور بالنقص يعتبر القوة الكامنة وراء أساليب التعويض بصورة سوية ، وأن الفرد الذي يشعر بالنقص قد يحاول تعويض ذلك بأساليب سوية عن طريق تقوية روابطه بالآخرين (المشاركة الاجتماعية) أو بأساليب غير سوية عن طريق المحاولة أو السيطرة على الآخرين والاستعلاء عليهم (النزعة إلى السيطرة) ، ويرى آدلر أن أساليب التربية الخاطئة كفيلة بأن تبعث في الطفل شعوراً رهيباً بالقصور .

٣- نظرية كارن هورنى :

يشير فهمي (١٩٦٧م ، ص ١٩٠-١٩١) إلى أن هورنى ترى أن القلق يرجع إلى ثلاث عناصر هي :

الشعور بالعجز ، والشعور بالعداوة ، والشعور بالعزلة ، وهذه العوامل تنشأ عن الأسباب التالية :

١- انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وشعور الطفل بأنه شخص منبوذ محروم من الحب

والعطف والحنان من أهم مصادر القلق .

٢- بعض أنواع المعاملة التي يتلقاها الطفل تؤدي إلى نشوء القلق لديه ، فالسيطرة المباشرة أو غير المباشرة وعدم العدالة بين الإخوة وعدم احترام الطفل ... وغيرها كلها عوامل توقظ مشاعر القلق في النفس .

٣- إن البيئة وما تحويها من تناقضات وتعقيدات وما تشتمل عليها من أنواع الحرمان والإحباط تعتبر من أسباب نشوء القلق .

ويذكر أنجلر (١٤١١هـ) أن هورنى ترى أن القلق هو الوضع الأساسى والذى يجب أن نتعامل معه ، وهي تعتقد أن القلق ولدته القوى الاجتماعية لا العوامل الإنسانية نفسها، فهي ترى أن التحدي الرئيسى لنا ككائنات بشرية هو القدرة على الارتباط بالناس بطرق فعالة ومؤثرة ، والقلق الأساسى ينتج عن الشعور بعدم وجود الأمان فى هذه العلاقات .

٤- نظرية هارى ستاك سوليفان :

يذكر عثمان (١٩٩٢م ، ص٣٩) إلى أن سوليفان ينظر للقلق كشيء شخصي تبادل في الأصل كما أكد على تميز القلق بأنه شيء يمكن وصفه وملاحظته من خلال التعرف على المظهر وردود الأفعال الجسمانية أو حتى بقياس التغيرات الفسيولوجية التي تشير إلى وجود القلق ، مثل ضربات القلب وضغط الدم وغير ذلك ، وبما أن القلق شيء تبديلي وشخصي فى الأصل فالمشاعر الأولى للقلق يتم تحويلها من الأم التى تهتم برعاية وتربية طفلها وتظهر اهتمامها وهمها حول مرضه والحوادث التي تقع عليه ، فهذه المشاعر القلقه يدركها ويشعر بها الطفل ، ومن وجهة النظر المعتدلة فالقلق يعمل كنظام تحذيري يحفز ويدفع الفرد للبحث عن قياسات فعالة لتخفيف التوتر ، والقلق في حالته المرضية يربك الشخص ويتركه عاجزاً عن تقديم حلول فعالة وذلك بتحديد مقدرة الشخص على ملاحظة ما يحدث وبالتالي تجنب إعادة الأخطاء .

٥- نظرية كارل يونج :

يشير فرويد (١٩٨٩م ، ص٣٧) إلى أن القلق عند يونج هو عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، فالقلق هو خوف من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقولة التي لازالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية ، فالخوف من تمكنها من الفرد خاصة إذا كانت غير معقولة أو غير مقبولة .

٦- نظرية إريك فروم :

يشير هول (١٩٧٨م ، ص١٧٤-١٧٥) إلى أن فروم يرى أن القلق ينتج من سعي الفرد إلى التجديد وأن مبعث القلق هو ذلك الصراع بين حاجة الفرد إلى التقرب من والديه وبين حاجته إلى الاستقلال عنهما ، وهذا الصراع النموذجي يلخص ديناميكية العلاقة الإرتباطية بين الفرد ووالديه والمجتمع منذ الصغر ، ولهذا فإن فهم نفس الإنسان لابد أن تبنى على تحليل حاجات الإنسان النابعة من ظروف وجوده وهي الحاجة إلى الانتماء ، والحاجة إلى الإرتباط بالجنود ، والحاجة إلى الهوية ، والحاجة إلى إطار توجيهي، ويؤكد فروم أن هذه الحاجات الإنسانية جزء من طبيعة الإنسان ولازمة لتطوره وارتقائه ، فشخصية الإنسان تنمو على حسب الفرص التي يتبعها مجتمع معين لتحقيق الشعور بهوية الشخصية ، وبعبارة أخرى إن توافق الإنسان مع المجتمع يمثل عادةً حلاً وسطاً بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية فهو ينمي طابعاً اجتماعياً يتفق ومقتضيات المجتمع .

٧- نظرية أثورانك :

ويذكر فرويد (١٩٨٩م ، ص٣٥) أن أثورانك يعتبر القلق خبرات متتالية من الانفصال ، وإن أول خبرة للانفصال تمر بالإنسان هي الميلاد ، حيث تسبب له صدمة

مؤلة وتثير فيه قلقاً شديداً ، وقد سمي رانك هذا القلق الذى تثيره صدمة الميلاد بالقلق الأولي ، ويستمر هذا القلق مع الإنسان فيما بعد ، وتأخذ أجزاء منه فى الانسياب طوال الحياة ، ويفسر رانك جميع حالات القلق على أساس قلق الميلاد ، فهي عبارة عن تنفيس أو تفريغ لانفعال القلق الأولي ، والانفصال عن الأم هو الصدمة التي تثير القلق الأولي ، ويصبح كل انفصال فيما بعد من أي نوع كان مسبباً لظهور القلق ، فالفطام يثير القلق لأنه يتضمن انفصلاً عن ثدى الأم ، والذهاب إلى المدرسة يثير القلق لأنه يتضمن انفصلاً عن الأم ، والزواج يثير القلق لأنه يتضمن انفصال عن حياة الوحدة ، فالقلق في رأي رانك هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصالات المختلفة .

٨ - نظرية رولومى :

ويشير إنجلر (١٤١١هـ ، ص ٤١٧) إلى أن رولومى يعتبر القلق كخاصية وجودية للكائن البشري فهو يهدد القاعدة الأمنية التي تتيح للفرد أن يمارس أو يجرب نفسه كذات في علاقته بالأشياء ، واحتمالية القلق كشئ متأصل أو فطري على الرغم من أن الأحداث المعنية التي يمكن أن تكون تهديداً أشياء متعلمة من ثقافتنا التنافسية العصرية بسبب الاغتراب والعزلة الشخصية والتي ظهرت في نمط معين ينظر لذات الفرد كشئ وقيمه الذاتية تعتمد على انتصاره وتغلبه على الآخرين ، إذن فالقلق عرض آخر للمشكلة الأعمق.

٩ - النظرية السلوكية :

يشير الخالدي (١٤٠٤هـ ، ص ٩) إلى أن أصحاب المدرسة السلوكية من خلال العديد من تجاربهم يؤكدون على أن الإنسان يتعلم القلق والخوف والسلوك المرضي كما يتعلم السلوك السوي ، فالقلق والتفاؤل والتشاؤم جميعها يمكن تفسيرها على أنها إستجابات شرطية لمنبهات اكتسبت قوتها بسبب ارتباطها بأحداث تبعث على الضرر ،

وهم يركزون على عمليات التعلم ويذهبون في ذلك إلى أن القلق أو الخوف المرضي هي سلوكيات متعلمه ، وركزوا على أن عملية التعلم هذه تتم عن طريق اقتران بين المثير (الشرطي) والمثير (الطبيعي) وبالتالي يستجيب الفرد لظاهرة الخوف أو القلق ويصبح الخوف من المثير الشرطي دافعاً مكتسباً وعن طريق مبدأ التعميم من تعلم الخوف أو القلق يلاحظ أن المثيرات الشبيهة أو المشابهة لتلك التي تعلم الكائن الحي أن يخاف أو يقلق منها والأكثر شبيهاً بها هي الأكثر إثارة للقلق أو الخوف .

ويذكر أيضاً فهمي (١٩٧٦م ، ص ٢٠٦) أن السلوكيون يتناولون القلق من زاوية تختلف عن تفسير (الفرويديين) له إلا أنه رغم هذه الاختلافات يشتركون معهم في أن القلق يرتبط بـماضي الإنسان وما واجهه فيه من خبرات كما يتفقون على أن القلق والخوف استجابة انفعالية من نوع واحد ، كما يرى أصحاب المدرسة السلوكية الجديدة ومن بينهم (شافر) و (دروكس) أن القلق المرضي استجابة مكتسبة بعد ذلك وأشاروا إلى الكثير من الأمثلة للمواقف العادية التي يمكن أن تؤدي إلى القلق ومنها مثلاً : مواقف ليس فيها إشباعاً نفسياً واجتماعياً ، فقد يتعرض الفرد منذ طفولته الأولى لبعض من المواقف التي يحدث فيها خوف وتهديد ولايصاحبها تكيف ناجح ، ويترتب على ذلك مثيرات انفعالية من أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم استقرار .

١٠- النظرية الإنسانية :

يشير عبدالغفار (١٩٧٦م) إلى أن القلق كما يراه أصحاب الاتجاه الإنساني هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد إنسانيته . والإنسان طبقاً لأصحاب هذه النظرية هو الكائن الوحيد الذي يدرك أنه سوف يموت يوماً ما وفي لحظة ما . والخوف من الموت أو ترقبه هو السبب الرئيسي لقلق الإنسان . ويزداد قلق الإنسان إذا ما فقد بعضاً من طاقاته وقدراته نتيجة لاعتلال في الصحة أو إصابته بمرض لاشفاء منه أو إذا تقدم به السن ، حيث يعني ذلك انخفاض عدد الفرص المتاحة أمامه .

١١- النظرية الفسيولوجية :

يذكر جمل الليل (١٤١٥هـ ، ص١٦) إلى أن الجهاز العصبي اللاإرادي (السمبثاوى والباراسمبثاوى) يؤثر في أعضاء الجسم من خلال نشاطه وطبقاً لدرجة اضطرابه مسبباً ازدياد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم ويزداد على ذلك ارتفاع ضغط الدم والسكر وإفراز العرق ويجف الحلق ويضطرب التنفس ويشحب الجلد وترتجف الأطراف أحياناً وتحتفظ العينان ... وغير ذلك من أعراض القلق التي يمكن ملاحظتها .

التعقيب على نظريات القلق :

ومن خلال هذه النظريات التي تناولت القلق يتضح للباحث أن هناك إتفاق بين فرويد وعلماء التحليل الجدد على أهمية العلاقة بين الفرد والمجتمع وما تفرضه الظروف الاجتماعية على الفرد من قيود تعطل نمو شخصيته وتمنع من إظهار إمكانياته ، وأن أي تهديد للعلاقة الطيبة بين الفرد والمجتمع يعتبر خطراً يثير القلق عند الفرد . حيث يرى القبطان (١٩٧٤م ، ص١٣) أنه لا يختلف التحليليون الآخرون سواء المنشقين أو المجددين عن فرويد فيما يتعلق بالنظر إلى القلق على أنه داخلي المنشأ ، فكل الاختلاف بين آدلر وفرويد الأول اعتبر العدوانية والدافع إلى التفوق هما الأساس بدلاً من الجنسية ، وأعتبر كذلك أن مشاعر الدونية سواء البدنية أو النفسية هي بديل عن القلق ، أما كارن هورنى وهي من الفرويديين الجدد فتعتبر أن الصراع الداخلي بين الصورة المثالية للذات والذات الواقعية يولد القلق . ويرى عبدالغفار (١٩٧٦م ، ص١٢٤) أن السلوكيين يتفقون مع الفرويديين في أن القلق يرتبط بماضي الإنسان والخبرات التي تعرض لها أثناء هذا الماضي ، ويتفقان أيضاً على أن الخوف والقلق كلاهما يمثل استجابة انفعالية من نوع واحد وأن الاختلاف بين القلق والخوف هو أن الخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد في حين أن مصدر القلق سببه يخرج عن مجال إدراك الفرد أي أن الفرد لا يستطيع أن يحدد ما يثير قلقه ، ولذلك يعرف السلوكيين القلق على أنه استجابة خوف اشتراطية والفرد غير واع بالمثير

الطبيعي لها . ويرى جمل الليل (١٤١٥هـ ، ص ١٧) إلى أن أصحاب النظرية الإنسانية يرون أن مصدر القلق هو الخوف من المستقبل ، فالمستقبل مجهول وهو في الوقت نفسه قد يكون مليئاً بالأخطار التي تهددنا وبالعوائق التي تعرقل سيرنا تجاه النجاح، وأخيراً حدد أصحاب النظرية الفسيولوجية حدوث القلق بتأثير الجهاز العصبي اللاإرادي في أعضاء الجسم وكذلك اختلال نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم وما ينجم عن ذلك من تغير في ضغط الدم وغيره ، ويعود ذلك إلى الاستجابة إلى المثيرات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الفرد .

ب) تعريف القلق :

هناك العديد من التعريفات للقلق منها التعريفات العربية والتعريفات الأجنبية وسنذكر بعض من هذه التعريفات .

حيث يعرف يونس (١٩٧٤م ، ص ٣٩١) القلق " بأنه عدم الارتياح والاستقرار الذهني والفراغ الغامض والتوتر الزائد " . وكذلك يعرف عكاشة (١٩٧٦م ، ص ٣٥) القلق " بأنه شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر ، مصحوب عادة ببعض الإحساسات البدنية في نوبات تتكرر في نفس الفرد مثل الشعور بنبضات القلب أو الصداع " . ويعرف كذلك عبدالغفار (١٩٧٦م ، ص ١١٩) القلق " بأنه خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً ، وغالباً ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية ، وقد يصاحب القلق بتوتر عضلي وازدياد في النشاط الحركي وشعور عام بعدم القدرة على التفكير والتنظيم وفقدان القدرة على السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمل " . أما زهران (١٩٧٧م ، ص ٤٤٥) يعرف القلق " بأنه مركب من الخوف المستمر بدون مثير ظاهر والتوتر والانقباض ويتضمن الخوف المصاحب للقلق تهديد متوقع أو متخيل (غير موجود موضعياً أو مباشرة) لكيان الفرد الجسمي أو النفسي " . كما يعرف الأشول (١٩٧٨م ، ص ٣٢٧) القلق بأنه " حالة

توثر شامل ومستمر نتيجة تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ، ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية " . اما منصور وآخرون (١٩٧٨م ، ص ٤٥٠) فانهم يعرفون القلق " بأنه حالة انفعالية دافعية مركبة نستدل عليها من عدد من الاستجابات المختلفة ، وقد يكون القلق موضوعياً كرد فعل طبيعي لمواقف ضاغطة ، أو مرضياً كحالة مستمرة منتشرة غامضة مهددة " . ويعرفه أحمد (١٩٨٩م ، ص ٧٧) " بأنه حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان في مواقف التهديد فينشط جهازه العصبي اللاإرادي وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة هذا التهديد وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد فيعود الإنسان جسماً ونفسياً إلى حالته العادية . وهذه الحالة تختلف في الشدة والتغير تبعاً للزمن كدالة للضغط الواقعة على الفرد " . كما أن الطحان (١٩٩٠م ، ص ٨٦) فإنه يعرف القلق " بأنه حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بتهديد غامض " . ويعرف السباعي وإدريس (١٩٩١م ، ص ٣٢) القلق " بأنه إنفعال عاطفي يتميز بالخوف والتوجس والترقب ، بما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية وأعراض بدنية وسلوكية " . ويعرف فرويد (١٩٨٩م ، ص ١٣) القلق " بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد والذي يمتلك الإنسان ، وتسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم ، وتصاحب حالات القلق أعراض بدنية مختلفة " . ويشير فهمي (١٩٩٥م ، ص ١٩٩) إلى أن مسرمان عرف القلق " بأنه حالة من التوثر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف ، معنى ذلك أن القلق ماهو إلا مظهر للعمليات الانفعالية الداخلية التي تحدث خلال الإحباط والصراع " .

ج) أنواع القلق :

هناك ثلاثة أنواع للقلق كما أشار إليها العنزى (١٤١٦هـ ، ص ١٥-١٦) إلى أن زعيم مدرسة التحليل النفسي الأولي (سيجموند فرويد) قد ذكرها وهي :

١ - القلق الموضوعي (Objective) أو الواقعي (Real) : وهو استجابة لإدراك خطر خارجي أو أذى يتوقعه الفرد .

٢ - القلق العصابي (Neurotic - Anxiety) : وهو خوف غامض غير مفهوم لا يستطيع الفرد الذي يشعر به أن يعرف سببه .

٣ - القلق الخلقي : ويحدث عندما يكون الخطر راجعاً إلى (الأنا الأعلى) ويكون القلق بأشكاله الثلاثة (ذنب ، خزي ، اشمزاز) فالقلق الخلقي قد ينشأ نتيجة الإحباط لدوافع الذات العليا . ويعتقد (فرويد) أن نوع القلق يحدده إتجاه (الأنا) ، فإذا كان (الأنا) يرى أن مصدر الخطر كامن في الدوافع الغريزية الفطرية فالقلق يكون عندئذ قلقاً عصائياً .

د) أسباب القلق :

يشير زهران (١٩٧٨ م ، ص ٣٩٨-٣٩٩) إلى أن أسباب القلق متعددة ومن أهمها :

١ - الإستعداد الوراثي في بعض الحالات : وقد تختلط العوامل الوراثية بالعوامل البيئية .

٢ - الاستعداد النفسي والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه . والتوتر النفسي الشديد ، والأزمات أو المتاعب أو الخسائر المفاجئة والصدمات النفسية والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه والمخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة والشعور بالعجز والنقص ، وتعود الكبت بدلاً من التقدير الواعي لظروف الحياة وأحياناً قد يؤدي فشل الكبت إلى القلق وذلك بسبب طبيعة التهديد الخارجي الذي يواجه الفرد أو بطبيعة الضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات الملحة ، والصراع بين الدوافع والاتجاهات والإحباط ، والفشل اقتصادياً أو زواجياً أو مهنيّاً .

٣ - مواقف الحياة الضاغطة والضغوط الحضارية والثقافية والبيئية الحديثة ومطالب ومطامح المدنية المتغيرة فنحن نعيش عصر القلق وعدم تقبل مدّة الحياة وجزرها والبيئة المشبعة بعوامل الخوف ومواقف الضغط والوحدة والحرمان وعدم الأمن واضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة ، والوالدان العصائيان القلقان أو

المنفصلان ، وعدوى القلق وخاصة من الوالدين .

- ٤ - مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة ، ومشكلات الحاضر التي تنشط ذكريات الصراعات في الماضي ، والطرق الخاطئة في تنشئة الأطفال مثل القسوة والتسلط والحماية الزائدة واضطراب العلاقات الشخصية مع الآخرين .
- ٥ - التعرض للخبرات الحادة اقتصادياً أو عاطفياً أو تربوياً والخبرات الجنسية الصادرة خاصة في الطفولة والمراهقة والإرهاق الجسمي والتعب والمرض .

٣ - الإعاقة السمعية :

أ- نبذة تاريخية عن الصمّ عبر العصور :

يذكر إيسر وإيجرز (1972,p56) Oeiser & Ojaszi " أن الطفل الأصم مرعير العصور بإهمال كبير في بعض المجتمعات مثل الإغريقية والرومانية فقد كانوا ينادون بالتخلص من المعوقين سمعياً أسوة بغيرهم من ذوي العاهات اعتقاداً بأنهم بلهاء وعالة على المجتمع وأكد ذلك أرسطو بأن (الصم) غير قادرين على التعلم وذلك لعدم قدرتهم على الكلام أو فهم ما يدور حولهم وأنهم أقل مرتبة من المعوقين بصرياً ، وقد وصف القانون الروماني القديم بأن (الصم) هم فئة من البلهاء وأنهم عالة على المجتمع ، كما كان حظ المعوقين سمعياً في الشرق الأدنى والأوسط أفضل من حظهم في المجتمعات الأوروبية حيث دعت الطقوس الموسمية في القرن السادس قبل الميلاد إلى تحريم لعن المعوقين سمعياً لأن إعاقتهم حدثت بإرادة الله كما نادت كل من الديانة البوذية في الهند والصين إلى جعل المعوقين سمعياً أبناء (البوذا) وأوجبت تقديم العون لهم ومساعدتهم تقريباً لايهم "بوذا" .

ويذكر بركات (١٩٨١م، ص ٢٢١ - ٢٢٣) أنه في عصر النهضة فقد تبددت المعاملة السيئة للمعوقين سمعياً حيث يذكر التاريخ أنه في عام (١٥٤٠ م) قام الطبيب الايطالي (ييترو كاستردا) بتعليم المعوقين سمعياً الكتابة والنطق والأبجدية اليدوية

والإشارات الخاصة بالصم . ونشر (كاردينو) دراسات متنوعة عن أسس تعليم المعوقين سمعياً بطريقة الشفاه والأبجدية اليدوية. وهناك أيضاً بعض المحاولات (لبيد روبونس) الأسباب التي كان لها أثر كبير في تعليم المعوقين سمعياً وقد استخدم طريقة الشفاه حتى أتقن كثير منهم الكلام باللغة اللاتينية والإغريقية والحساب والفلك . وفي القرنين الثامن والتاسع بدأ إنشاء أول مؤسسة تعليمية للمعوقين سمعياً وكان مقرها مدينة باريس وبعد ذلك انتشرت هذه المؤسسات التعليمية الخاصة (بالصم) في كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية ويرجع في إعطاء فرصة التعليم للمعوقين سمعياً إلى (دوي لبييه) والذي أنشاء أول مؤسسة تعليمية (للصم) في باريس وبهذا يعتبر المربي الأول للمعوقين سمعياً . وفي عام (١٧٧٨م) أسس (صمويل) أول مؤسسة تعليمية للمعوقين سمعياً في ألمانيا وفي بريطانيا عام (١٧٦٠م) أسس (برير وودز) وأسرته أول مؤسسة تعليمية للمعوقين سمعياً وكانت في مدينة أدنبره ، وفي عام (١٨٧٠م) تكونت في أنحاء مختلفة من بريطانيا عدة مؤسسات خيرية لرعاية المعوقين سمعياً بلغت ستة عشر مؤسسة . وفي عام (١٨١٧م) أنشئت أول مؤسسة تعليمية للمعوقين سمعياً في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويرجع الفضل في إنشاء هذه المؤسسة إلى (جولوريت) . وفي مطلع القرن العشرين شهد هذا القرن تقدماً كبيراً في رعاية المعوقين سمعياً وأنشئت المعاهد الخاصة (بالصم) وهيأت لها جميع سبل النجاح للوصول إلى أفضل الطرق والوسائل في تعليم وتربية هذه الفئة . ومن الطرق الحديثة في تعليم (الصم) طريقة (بستالوزي وفرديل) والتي كان من آثارها اهتمام كثير من المربين في دراسة علم الأصوات وعلم مخارج الحروف وعلم وظائف أعضاء جهاز الكلام . وفي ظل هذا الاهتمام بتعليم (الأصم) بدأ الإعداد التربوي لمعلم المعوقين سمعياً لحاجة هذا المجال إلى معلمين متخصصين لأداء مهامهم على الوجه الأكمل وخاصة بعد أن أدخلت طريقة الشفاه وتعليم الكلام في تدريب المعوقين سمعياً دون الاستعانة بطريقة الإشارة أو الأبجدية اليدوية . كما كثرت الدراسات والبحوث التربوية في كثير من الدول الأوروبية وبعض الدول العربية في مجال المعاق سمعياً . ومن بين هذه البحوث في مجال التدريس وإعداد الدروس وتعليم الأصوات واتباع وسائل مبنية على أن المعوقين سمعياً أقدر على تعلم اللغة إذا ارتبطت الألفاظ مباشرة بالخبرات التي

يتعلم بها الأسوياء تلك التي تقدمت بها (مورتزهيل) . كما نشر (أرنولد) بحثاً عن تربية المعوقين سمعياً يتناول فيه تفصيلاً عن تاريخ تعلم هذه الفئة ، كما اهتم بتشريح جهاز الكلام وعلم الأصوات ووضع أسس تربوية في طرق التدريس للمعاقين سمعياً .

ب) نظريات السمع :

يذكر أغا (١٩٨١م ، ص ١٥٠-١٥١) إلى أن هناك ثلاث نظريات للسمع هي :
نظرية المكان ، نظرية التواتر ، نظرية الفرق .

١- نظرية المكان :

وتقوم هذه النظرية على أن ألياف الغشاء القاعدي الموجود بين القناة الغشائية ، والقناة القوقعية في الأذن تهتز للتوترات الخارجية بما يشبه أوتار البيانو . أما في شكلها الحاضر فإن هذه النظرية تفترض أن كل منطقة من مناطق الغشاء القاعدي تكون متناغمة بصورة خاصة مع تواتر إهتزازي معين ، وعلى هذا فإنه يفترض أن منطقة معينة ضيقة من الغشاء القاعدي تستجيب بشكل كبير بالنسبة لتواتر معين بالرغم من أن الأجزاء الأخرى تستثار أيضاً . وتتوقف خبرتنا بالحدة على الجزء من الغشاء القاعدي الذي يعطي الاستجابة العظمى لتواتر إهتزازي . ومع ذلك فإنه يظن بصورة عامة أن الإثارات في المناطق المختلفة من الغشاء القاعدي تذهب إلى المناطق المختلفة من الساحة السمعية الموجودة في القشرة الدماغية . وهكذا فإن المنطقة المستثارة من القشرة الدماغية تكون عادة المنطقة الأكثر مناسبة لخبرة الحدة المعينة . وتتوقف الشدة وفقاً لهذه النظرية على مقدار إثارة الغشاء القاعدي وتتوقف الحدة بالتالي على المكان الذي اثير إلى حده الأقصى .

٢- نظرية التواتر :

وتفترض هذه النظرية أن الأذن تعمل كما تعمل سماعة الهاتف . فإن تواتراً قدره

عشرة آلاف دورة في الثانية يحمل العصب السمعي عشرة آلاف إثارة في الثانية لينقلها إلى الدماغ . وعلى هذا تكون الحدة متوقفة على تواتر الإثارات العصبية التي تصل إلى الدماغ ، أما الشدة فتتوقف على عدد الألياف العصبية المستثارة .

٣- نظرية الفرق :

ترى هذه النظرية أن الألياف العصبية تعمل في فرق . أي أن فرقاً مختلفة في الشدة تعمل بحسب الظروف استجابة للمثيرات الخاجية . وهكذا فإن فريقاً معيناً من الألياف يعمل في شدة معينة ، وفريقاً آخر قابليته للاستثارة أكثر من غيره ، ووفقاً لهذه النظرية تكون الحدة متوقفة على عدد مرات فاعلية الفرق من الألياف وليس على عدد مرات فاعلية الألياف الفردية . أما الشدة فتعلل بافتراض أنه بزيادة عمق الإثارة فإن مزيداً من الإثارة يحدث في كل دفعة . إذ أن زيادة في شدة الإثارة تسبب استجابة عدد متزايد من الألياف العصبية . كما أنها تقود إلى تواتر في الاستجابة متزايد يحدث في كل ليف . وعلى هذا فإن تكاثفاً ذا سعة متزايدة قد يثير مائة ليف بدلاً من خمسين ، والألياف التي كانت تستجيب خمسمائة مرة في الثانية يمكن أن تستجيب الآن سبعمائة مرة في الثانية .

التعقيب على نظريات السمع :

ومن خلال نظريات السمع السابقة يرى الباحث أن عامل الفرق يلعب الدور الأهم في نقل التواترات التي تصل إلى خمسة آلاف دورة ، وعامل المكان يلعب الدور الأهم في نقل التواترات التي تزيد عن خمسة آلاف دورة ، أما العصب السمعي فيحمل الإثارات إلى الدماغ ، أما شدة الصوت فتتوقف على عدد الألياف العصبية المستثارة .

ج) تعريف الأصم :

- هناك العديد من التعاريف التي تناولت الفرد الأصم من وجهات نظر مختلفة وهي :
- ١- يعرف الأصم لغوياً كما أشار إليه الأنصارى (د.ت ، ج ١٥) " بأنه إنسداد الأذن وثقل السمع ، وصم ، يَصُم ، والأصم هو الذي لا يسمع " .
 - ٢- ويعرف عبدالغفار وآخرون (١٩٦٦م ، ص ١٦٠) الأصم اصطلاحاً بأنه الشخص الذى لا تؤدي عنده حاسة السمع وظيفتها من أجل أغراض الحياة العادية " .
 - ٣- ويعرف الأصم علمياً كما يشير إليه عسيري (١٤١٥هـ ، ص ١٣) " بأنه الإنسان الذى يعاني من فقد في السمع مقداره يزيد عن (٩٥ ديسبل) واستخدام الوسائل السمعية المساعدة سواء أكانت سماعات فردية أو جهاز السمع الجماعى لا تغير من وضعه السمعي تغيراً مناسباً يساعده على التعلم بسمعه ، فحتى لو سمع ستصل إليه الأصوات كنغمات مشوشة غير واضحة " .
 - ٤- ويعرف صبحي (١٩٧٦م ، ص ١١٠) الأصم " على أنها حالة من حالات الإعاقة السمعية حيث الطالب المعاق سمعياً - كما يدل الاسم - هو الذى يعاني من مشكلة سمعية تؤثر في أدائه التربوى تأثيراً سلبياً " .
 - ٥- ويعرف وشبك (١٩٦٤م ، ص ٩) الأصم " بأنه من ولد ولا يستطيع السمع منذ الولادة أو أنه أصيب سمعه في طفولته المبكرة بحيث لا يستطيع النطق " .
 - ٦- ويعرف عبدالرحيم (١٩٧٩م ، ص ١٦٠) فيعرف الصم " بأنهم أولئك الذين لم يتكلموا اللغة بالطريقة العادية " .
 - ٧- ويعرف الغريب (١٩٨٢م ، ص ٤١) الأصم " بأنه ذلك الطفل الذى لا يسمع إما بسبب عاهة أصابته بعد الولادة ، أو لأنه ولد هكذا فاقداً لحاسة السمع أيا كان السبب الكامن وراء ذلك فقد " .

(د) أسباب الصمم :

يشير عسيري (١٤١٥هـ ، ص ١٤-١٥) إلى أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الصمم ومن أهمها أسباب خلقية ، وأسباب مكتسبة وهي :

أولاً - أسباب الصمم الخلقي : ويكون ذلك قبل الحمل - أثناء الحمل - عند الولادة .
ومن هذه الأسباب مايلي :

- ١- أسباب وراثية .
- ٢- أسباب مرضية للأم مثل إصابتها بالحصبة الألمانية وبعض الحميات .
- ٣- تناول الأم للأدوية الخاطئة دون إستشارة الطبيب .
- ٤- إصابة الجنين بالتهاب أغشية الدماغ أو الزهري إما داخل الرحم أو عند الولادة .
- ٥- إصابة الطفل عند الولادة بإحدى الجروح نتيجة عملية توليد خاطئة .
- ٦- إصابة الطفل بنقص في أكسجين الدم عند الولادة " أنوكسيما " .
- ٧- إصابة الطفل بصفراء الولادة .
- ٨- إلتفاف الحبل السري حول رقبة الطفل عند الولادة .
- ٩- الولادة المبكرة للطفل " أي أقل من الفين وخمسمائة جرام وزناً أو من تسعة شهور عمراً .
- ١٠- تناول الأم الحامل للمخدرات أو إدمانها للتدخين وقد يكون تدخين الأب عاملاً مساعداً .

ثانياً - أسباب مكتسبة : وهي التي يتعرض إليها الفرد أثناء حياته وهي :

- ١- الحميات والأمراض المعدية وعلى رأسها الحمى القرمزية ، التهاب أغشية الدماغ ، الحصبة الألمانية .

- ٢- تناول الطفل الأدوية بطريقة الخطأ .
- ٣- الإصابات الكبيرة الناتجة عن اللعب والسقوط والحوادث المرورية .
- ٤- إدخال أدوات صلبة مدببة أو أجسام غريبة في الأذن الخارجية .
- ٥- تجميد الشمع داخل الأذن الخارجية .
- ٦- الانفجارات والضوضاء العالية .
- ٧- إصابة الطفل بالصمم النفسي نتيجة القسوة الزائدة أو الإفراط في التدليل أو معاملة الخدم الخاطئة بتخويفه من أشياء معينة .
- ٨- إرغام الطفل الأعسر على استخدام يده اليمنى في الأكل والكتابة .

(هـ) تصنيفات الصمم :

ويصنف أمين (١٩٨٨م ، ص ٢٨٧) الصمم إلى التصنيفات التالية :

- ١- الصمم الولادي : وتبلغ نسبته (١٥ ٪) من مجموع حالات الصمم ، ويرجع ذلك إلى عوامل وراثية أو إصابة الجنين بمرض أثناء الحمل أو نتيجة لإصابة الأم ذاتها .
- ٢- الصمم المكتسب : يحدث نتيجة للإصابة المباشرة لعدة أمراض بعد الولادة .
- ٣- صمم المعتوهين : وهم الذين لا يصل نموهم اللغوي إلى مرحلة أبعد من مرحلة الصياح .
- ٤- الصمم المصاحب لفصام الطفولة المبكرة .
- ٥- الصمم الناتج عن الموقف السلبي نحو الكلام ، والذي يتخذه البعض نتيجة لمحاولات الآباء دفعه إلى الكلام في وقت مبكر ، ويلحون في ذلك ويتضايقون ويفقدون الصبر ، فينزوي الأطفال تحت هذه الضغوط .

(و) برامج تعليم الصُم في المملكة العربية السعودية :

إن المملكة العربية السعودية اهتمت بفئة المعاقين تلك الفئة الغالية من مواطنيها وذلك من مبدأ التكافل الإجتماعي في الإسلام ، ولذلك قامت على رعاية المعوقين بجميع فئاتهم ، وخاصة فئة الصم حيث وضعت لهم سياسة خاصة أسوة بسياسة التعليم العام .

ويذكر عسيري (١٤١٥هـ) عن برامج تعليم الصُم في المملكة العربية السعودية حيث يشير أنه في عام ١٣٨٢هـ صدر قرار معالي وزير المعارف بإنشاء أول إدارة للتعليم الخاص بالوزارة التي تطورت حتى أصبحت الآن " الأمانة العامة للتعليم الخاص " وإدارة الصم إحدى أقسامها وتعنى بإعداد وإدارة برامج تعلم وتأهيل الصم وضعاف السمع من البنين والبنات حتى بداية العام ١٤١٥هـ حيث أصبح تعليم البنات منوطاً " بالرئاسة العامة لتعليم البنات " كما تقوم بتوعية الطلاب للاستفادة من البرامج التعليمية المناسبة .

ولقد أنشأت وزارة المعارف معاهد الأمل في بعض مدن المملكة لتعليم الطلاب الصم وهذه المعاهد هي :

- * معهد الأمل الابتدائي للبنين والبنات في الرياض أنشئ عام ١٣٨٤هـ .
- * معهد الأمل الابتدائي للبنين والبنات في جدة أنشئ عام ١٣٩١هـ .
- * معهد الأمل المتوسط للبنين والبنات في الرياض أنشئ عام ١٣٩٢هـ .
- * معهد الأمل الابتدائي للبنين بالإحساء أنشئ عام ١٣٩٥هـ .
- * معهد الأمل الابتدائي للبنات بالإحساء أنشئ عام ١٣٩٦هـ .
- * معهد الأمل الابتدائي للبنات بالمدينة المنورة أنشئ عام ١٣٩٧هـ .
- * معهد الأمل الابتدائي للبنين بالمدينة المنورة أنشئ عام ١٣٩٨هـ .
- * معهد الأمل المتوسط للبنين والبنات بمكة أنشئ عام ١٤٠١هـ .
- * معهد الأمل الثانوي للبنين بالرياض وجدة أنشئ عام ١٤١٠هـ .
- * معهد الأمل الابتدائي والمتوسط للبنين بمكة المكرمة أنشئ عام ١٤١٢هـ .
- * معهد الأمل الابتدائي والمتوسط للبنين بالطائف أنشئ عام ١٤١٤هـ .

برامج التربية الخاصة وتطورها :

يشير محمود (د . ت ، ص ٩-١٣) إلى أن برامج التربية الخاصة تنقسم إلى :

١ - مراكز الإقامة الكاملة : Residential School

تعد من أقدم نظم وبرامج التربية الخاصة ، ظهرت إبان الحرب العالمية الأولى لعب فيها الجهود الأهلية دوراً كبيراً ، تمثلت خدماتها في الإيواء والرعاية الاجتماعية والصحية والتربوية ، وفيها يخول النظام زيارة الأسر لأبنائهم أيام العطلات والمناسبات المختلفة . إلا أن ثمة انتقادات وجهت إلى هذه المراكز ونظمها تمثلت في عزل المعاقين عن جسم المجتمع ولحمته وعن البيئة الأسرية والاجتماعية الطبيعية علاوة على تدني مستوى الرعاية الصحية والخدمات التربوية وغياب النمذجة السلوكية وما يترتب على ذلك النظام من وسم المعاق .

٢ - مراكز التربية الخاصة النهارية : Specail Day Care School

جاءت نتيجة للانتقادات والملاحظات على مراكز الإقامة الكاملة وفيها أي في مراكز التربية الخاصة النهارية يتلقى المعاقون الخدمات التربوية والتعليمية والاجتماعية والتأهيلية خلال فترات العمل الصباحية بعدما يقضي المعاقون حياتهم العادية مع ذويهم وأسرهم وبالرغم من إيجابيات هذا النظام وما يقدمه من خدمات وما يوفره من فرص مناسبة لفئة معينة من المعاقين بعد فرزهم من مجتمع العاديين مع الاحتفاظ بهم داخل حياتهم الطبيعية الأسرية والاجتماعية مع توفير الرعاية الصحية وحل مشكلاتهم إذ تكلفت المراكز بإيصالهم ذهاباً وإياباً من وإلى منازلهم - إلا أنها تعرضت لبعض الانتقادات بعضها يعكس تأثير قوى التغير المختلفة وبعضها يعكس عدم وفرة المختصين في مجالات التربية الخاصة وكل ماله علاقة بعملية التمويل .

٣ - الصفوف الخاصة الملحقه بالمدرسة العادية : Special Classess Within Reguler S

نجم ذلك النظام كرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى النظام السابق والمعروف بمراكز التربية الخاصة النهارية هذا من ناحية ولتعديل في الاتجاهات العامة نحو الاعاقة والمعاقين ولكل ذلك وجدت الصفوف الخاصة الملحقه بالمدرسة العادية للمعاقين

بصرياً أو سمعياً أو عقلياً أو حركياً حيث تلتقى كل فئة مايناسبها من البرامج التربوية والتعليمية والارشادية والمهنية أو التأهيلية بجانب البرامج التعليمية العامة أو المشتركة مع أقرانهم العاديين في فصولهم ومدرستهم وبالرغم مما لهذا النظام من فعالية في النمو الاجتماعي وتعلم المهارات الاجتماعية وطرق التعبير عن المشاعر والعواطف والقيم الاخلاقية علاوة على فرص النمو التربوي في مناخ أكاديمي وتربوي قريب الشبه من المدارس العادية الا أن ثمة انتقادات وجهت مؤادها أن تعليم الأطفال العاديين والأطفال المعاقين في البيئة والأوضاع التربوية والتعليمية نفسها قد لايقود بحذ ذاته إلى التفاعل المنشود بين هاتين الفئتين من الأطفال بصورة تلقائية . نظراً للعوامل التالية :

- ١- كثيراً مايفتقر الأطفال المعاقون الى المهارات المناسبة والمقبولة بجانب مايطهرون من أنماط سلوكية غير مقبولة (مثل السلوك الفوضوي - والعدوان المزاح) مما يدفع بأقرانهم الى تجاهلهم وتجنب التفاعل معهم .
- ٢- أن بعض فئات الاعاقة لاتمكن الأطفال المعاقين من التفاعل لفظياً أو سمعياً أو بصرياً أو حركياً حسب توعية الاعاقة مع الآخرين بطريقة مناسبة .
- ٣- أنه غالباً ماكانت تعد لهؤلاء التلاميذ برامج تعليمية هزيلة ، يقوم بتدريسها معلمون يعدون أقل كفاءة من المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الفصول العادية .
- ٤- بالرغم من اشتراك المعاقين مع العاديين في بعض الخدمات إلا أن ذلك لم يؤدي الى قدر كبير من التعاون أو التفاعل الاجتماعي بين الفئتين حيث اقتصر ذلك على المناشط العامة قليلة الحدوث .

٤ - الدمج : Manstreaming

الدمج هو حالة تهيؤ أو استعداد عام لدى المهتمين بالمعاقين من المربين والمعلمين والوالدين والعاملين والمجتمع لتوفير تعليم المعاقين داخل البيئة المهيأة لكل المتعلمين الآخرين حيث توجد الجدوى من هذا الدمج سواء في المدرسة العادية أو المنزل العادي والبيئة المحلية . كما أن الدمج لايعني أن كل الأطفال المعاقين يتم تكاملهم داخل التعليم العادي ، وانما يعني وضع الطفل غير العادي مع أقرانه العاديين

وأن يتلقى خدمات خاصة في الفصول العادية ، وأن يتفاعل قد الامكان مع أقرانه العاديين في بيئة أقل تقييدية . ويستند الدمج على فلسفة قوامها " البرمجة الفردية " وهذا يتطلب عدم اقحام الطفل المعاق قسراً وبدون تمايز في الفصول العادية وتحديد موقع مناسب في الوضع التربوي الأفضل ملائمة في فصول عادية لفترة من اليوم أو لكل اليوم أو في فصل خاص ، أو مدرسة خاصة وذلك لتلبية حاجاته تحقيقاً للنمو الأمثل . وبذلك يتأكد أن الدمج يعني تكامل الأطفال ذوي الاعاقات في اوضاع وبرامج التربية النظامية العادية ، ما لم تصل درجة الاعاقة من الشدة ما لم يمكنها من التوافق في البرامج العادية . وفيما يلي الأسس التي تستند عليها فلسفة الدمج :

١- ينبغي أن يلقي كل طفل غير عادي تربية في بيئة أقل تقييدية حيث يمكن أن تلقي حاجاته اشباعاً ملائماً .

٢- ينبغي أن يلقي كل طفل غير عادي تربية مع الاطفال العاديين .

٣- هناك متصل معروف من الاوضاع التربوية التي قد تكون ملائمة لحاجات طفل معين في فترة من الفترات .

٤- يتصف الاطفال غير العاديين بتنوع واسع في حاجاتهم الخاصة .

ولكي تتم عملية الدمج بنجاح فانه يتطلب تغيير اتجاهات الأطفال أو التلاميذ العاديين نحو أقرانهم المعاقين ، وكذلك تغيير اتجاهات العاملين في المدرسة نحو الغرض من المدرسة ، وكيفية تحقيقها لاهداف واسعة تمتد لتشمل تربية المعاقين في ثناياها ، علاوة على اعداد المعلم المتخصص القادر على التعامل مع جميع التلاميذ رغم اختلاف حاجاتهم ، وماتطلبه العملية التعليمية من انشاء غرف معينة ملحقه بالمدارس العادية يطلق عليها غرفة المصادر يعمل بها معلم أو أكثر من المتخصصين في تعليم المعاقين لتقديم الخدمات اللازمة للمعاقين الملحقين بفصول هذه المدارس .

برامج تعليم وتأهيل الصم وضعاف السمع في هذه المعاهد مايلي :

يذكر عسيري (١٤١٥هـ) أن برامج معاهد الأمل للصم تتضمن المراحل التالية :

١- المرحلة التحضيرية :

تستقبل معاهد الأمل للبنات الطلاب الصم وضعاف السمع في هذه المرحلة من البنين والبنات الذين تتراوح أعمارهم من (٤ - ٦ سنوات) ويتلقون مناهج تؤهلهم للمرحلة الابتدائية .

٢- المرحلة الابتدائية :

تقبل الطلاب والطالبات من سن (٦ - ١٥ سنة) ومدة الدراسة بها ست سنوات وتضاف سنة تحضيرية للطلاب الذين لم يلتحقوا بالمرحلة التحضيرية بمعاهد البنات .
ويدرس الطلاب مناهج مبسطة من مناهج التعليم العام إضافة للتدريبات السمعية وعلاج عيوب النطق وأمراض الكلام .

٣- المرحلة المتوسطة :

وتقبل الخرجين من المعاهد الابتدائية من البنين والبنات ، ويدرس الطلاب فيها مواد تؤهلهم للالتحاق بالمرحلة الثانوية . وهي ثلاث سنوات كما في التعليم العام ولكن المناهج مبسطة عن التعليم العام .

٤- المرحلة الثانوية المهنية :

وتقبل الخرجين من المعاهد المتوسطة ويدرس الطالب فيها بعض المواد الدراسية وهي التربية الإسلامية ، اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الاجتماعيات ، الرياضيات ، التربية الوطنية ، التربية الرياضية ، بالإضافة إلى المواد المهنية وهي : الآلة الكاتبة ، الحاسب الآلي ، التبريد والتكييف ، والمكتبات . ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات يحصل الطالب في نهايتها على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية للبنين الصم .

٥- الإعداد المهني :

هناك أقسام للإعداد المهني ملحقة ببعض معاهد الأمل المتوسطة يلتحق بها الطلاب الذين تجاوزوا سن المرحلة الابتدائية " فوق ١٥ سنة " ويدرسون المواد الثقافية ويتعلمون مهنة تساعد على كسب رزقهم من عمل يدوي شريف يوفر لهم المعيشة الكريمة وسط مجتمعهم .

شروط القبول بمعهد الأمل :

- ١ - أن يكون الطالب مصاباً بالصمم الكلي أو الضعف الشديد بالسمع .
- ٢ - أن يكون الطالب خالياً من الأمراض وغير مصاب بإعاقة أخرى .
- ٣ - أن يتراوح عمر الطالب ما بين ٦ إلى ١٥ سنة في المرحلة الابتدائية .
- ٤ - أن لا تقل معدلات الذكاء لديه عن ٧٥ درجة .
- ٥ - أن يكون سعودي الجنسية ويسمح بنسبة ١٠٪ لغير السعوديين .

الخدمات التي يقدمها المعهد للطلاب الأصم :

إضافة للخدمات التعليمية يقدم المعهد الخدمات التالية للطلاب :

- ١ - توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية للطلاب .
- ٢ - يصرف المعهد للطلاب السعودي مكافأة شهرية مقدارها ٣٠٠ ريال للمرحلة الابتدائية ، والمتوسطة ٣٧٥ ريال ، أما المرحلة الثانوية مكافأتها ٤٥٠ ريال .
- ٣ - يؤمن المعهد وسيلة نقل الطلاب من منازلهم للمعهد ذهاباً وإياباً .
- ٤ - بالمعهد نشاط مسائي يزاوّل الطلاب فيه النشاط الديني والثقافي والفني والرياضي علاوة على دروس التقوية التي تعد للنهوض بالطلاب المتخلفين دراسياً ولكل المواد التي تدرس بالمعهد .
- ٥ - يرتب المعهد للطلاب رحلات وزيارات ميدانية من واقع المناهج أو تعريفه بالبيئة والمجتمع المحيط به .
- ٦ - يوجد بالمعهد الغرفة السمعية والتي يجري فيها عمل اللازم نحو علاج وتقويم عيوب النطق لدى الطلاب ، ويصرف المعهد السماع المناسبة لكل طالب مستجد ، وبالمعهد قسم لصيانتها وشحن بطارياتها بصفة مستمرة .

وبعد فقد حظي التعليم الخاص بالمملكة العربية السعودية بالدعم والرعاية والتوجيه من قبل المسؤولين عن التعليم وخاصة تعليم الصّم ، حيث وفرت الدولة كل الأسباب التي من شأنها تيسير العملية التعليمية لهذه الفئة الغالية من أبناء الوطن .

وخير دليل على ذلك هو تعيين الخريجين من معاهد الأمل الثانوية في الوظائف الحكومية بما يتناسب وقدراتهم .

ثانياً : الدراسات السابقة :

من خلال عملية المسح التي قام بها الباحث في عدد من دور ومراكز الأبحاث العلمية والدراسات داخل المملكة وخارجها وذلك من أجل الحصول على الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة ، ولكنه لم يتحصل على أي دراسة في نفس الموضوع ، وقد حصل على بعض الدراسات التي تناولت بعضاً من متغيرات الدراسة بطريقة جزئية رغم اختلافها في عدد من المتغيرات الأخرى ، وقد صنف الباحث الدراسات التي حصل عليها إلى مجالين هما :

١ - الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي لدى الصم .

٢ - الدراسات التي تناولت القلق لدى الصم .

وسوف يقوم الباحث بعرض لأهم تلك الدراسات على النحو التالي :

١ - الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي لدى الصم :

لقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي لدى الصم أما بخصوص العلاقات الإرشادية فإن الباحث لم يجد أي دراسة سواء كانت عربية أو أجنبية وذلك بناء على المعلومات التي حصل عليها الباحث من كل من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ، ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض ، ومركز البحوث العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة ، ومركز البحوث بجامعة الملك سعود بالرياض ، ومركز البحوث بجامعة عين شمس بالقاهرة ، ومركز البحوث بالجامعة الأردنية بعمان ، ولعل هذا الأمر يزيد من قيمة الدراسة الحالية وأهميتها .

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي وقف عليها الباحث :

- أجرى باكينروث (Backenroth 1984) دراسة بعنوان " الإرشاد النفسي في الأسر التي لديها طفل أصم أو معوق سمعياً " حيث قام بتقييم المتغيرات الخلفية - العملية -

المتغيرات الناتجة لـ ٧٦ حالة من الوالدين الذين لديهم أطفال صم أو معوقين سمعياً خضعوا لبرنامج إرشادي نفسي من ١٥ جلسة إرشادية . قاد ٦ مرشدين نفسيين (١١ مجموعة) تجتمع كل ثاني أسبوع ، واشتملت المواضيع الرئيسة للبحث على المتغيرات الخلفية في العلاقات بين الأطفال والوالدين - أداء الوالدين في المجموعة - ومحصلة الوالدين في الجلسات الجماعية . واشتملت أدوات التقييم على : المقابلات الفردية - سجلات المرشد النفسي في الجلسات الجماعية والإشرافية - تقييم المرشدين لأولياء الأمور بصورة فردية - الاستبيانات - تقييم الوالدين لعوامل الشفاء - التقرير الشخصي للوالدين في التفاعل الجماعي - مقابلات بطريقة تمثيل المواقف .

وتوضح النتائج أن الشبكة الاجتماعية - والمصادر الشخصية - والتفاعلات الوالدية للتشخيص والإتجاهات تجاه الإعاقة السمعية كانت ذات علاقة وثيقة بالعملية . وكان المتغيران الأول والثالث مرتبطين بشدة بالنتائج .

- ويشير مصلحي (١٩٩١م ، ص٩٨) إلى أن بارباراً جنسون قامت بدراسة " عن السلوك الأسري تجاه الأطفال المعاقين سمعياً " وهي عبارة عن استعراض ومتابعة للبحوث المؤلفة سنة ١٩٨٥ والتي تناولت الأطفال الصم قبل سن المراهقة .

ووجدت هذه الدراسة أن البحوث تناولت السلوك الأسري بين ثلاثة أبعاد محددة :

١ - مدى اشتراك الأسرة وتعاونها في الإرشاد .

٢ - تفاعل الإرشاد والمعرفة .

٣ - الدافع للإنجاز .

وأشارت النتائج إلى أن مجموعة من التوصيات مقدمة إلى الآباء المتخصصين ، لمساعدتهم في اختيار المناسب واللائق للأطفال المعاقين سمعياً ، وتشير النتائج أيضاً إلى أنه كلما زاد التعاون بين المدرسة والمنزل زادت فاعلية الطلاب وأمكن تحسين إتجاهاتهم ، وتحسين نظرتهن للمدرس وتقديره لهم .

- أجرى باكينروث - (Backenroth 1986) دراسة عن " الإرشاد النفسي للصم المنعزلين نفسياً واجتماعياً " حيث تقترح الدراسة إلى إنه يمكن أن يوجه الإرشاد النفسي للصم - وبصورة منتجة - نحو العناصر الشخصية والخارجية المؤدية إلى العزلة النفسية .
ويصف نموذج تأهيل يأخذ في الاعتبار : التعريف - الممارسة - اختبارات الحقائق ومدى التقبل .

وكان من بين العناصر الموضحة كعناصر هامة في الإرشاد النفسي للصم : الاتجاهات الإيجابية تجاه لغة الإشارة للصم - الكفاءة المهنية - المشاركة الإيجابية للأصم في عملية التأهيل .

- كما قام ضيف (١٩٩٠م) بدراسة عن " برنامج إرشادي متكامل لعلاج الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع " إن هذه الدراسة تدور حول محور هو إثارة العاملين برعاية الطفل ضعيف السمع من جميع النواحي سواءاً علمياً ، نفسياً ، اجتماعياً ، وعينة الدراسة قوامها (٩٠) تلميذ من ضعاف السمع و (٨٧) تلميذ من العاديين وهؤلاء الأطفال أعمارهم حتى سن ١٦ سنة واستخدم الباحث عدة أدوات أهمها مقياس رسم الرجل للذكاء العام ، ومقياس فانيلانند للنضج الاجتماعي ، ومقياس للتحصيل الدراسي عن طريق إستبيان للمدرسين .

وبناءً على نتائج الاختبارات السابقة توصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها :

١ - عمل دورات تدريبية لمدرسي الحضانات والمدارس الابتدائية يشرح لهم خلالها أهم الخصائص المميزة للأطفال ضعاف السمع أو الأطفال غير العاديين وكيفية التعامل معهم وأحدث الطرق المتبعة في العملية التعليمية لهؤلاء الأطفال .

٢ - ضرورة التعاون الوثيق بين المدرسين وأولياء الأمور للمساعدة في العملية التعليمية والالتقاء الدوري بينهم .

٣ - تطبيق البرامج التأهيلية للأولاد المعاقين في مدارسهم وليس في مدارس خاصة حيث إن هذه المدارس الخاصة قليلة جداً كما أنها بعيدة عن كثير من محتاجونها من الأطفال المعاقين .

التعقيب على الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي لدى الصم :

رغم قلة الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي لدى المعوقين سمعياً ، وحيث تبين للباحث من تلك الدراسات أنها تختلف في أهدافها عن الدراسة الحالية فبعض الدراسات السابقة تهدف إلى إرشاد الأسر التي لديها طفل أصم كما في دراسة باكينروث (١٩٨٤م) وبارباراً (١٩٨٥م) . وبعض هذه الدراسات تهدف إلى مشاركة المرشد النفسي في العملية التأهيلية كما في دراسة باكينروث (١٩٨٦م) . وبعض هذه الدراسات تهدف إلى عمل دورات تدريبية لمدراس الحضانة والمدراس كما في دراسة ضيف (١٩٩٠م) .

وأن جميع هذه الدراسات السابقة كانت عبارة عن دراسات تجريبية ومقارنة بين (الصم والأسوياء) وعلى حد علم الباحث لم يجد أي دراسة تقارن بين البنين الصم والبنات الصم ، وهي عينة الدراسة الحالية .

٢ - الدراسات التي تناولت القلق لدى الصم :

لم يجد الباحث خلال عملية المسح التي قام بها سوى عدد قليل من الدراسات التي تناولت القلق لدى المعوقين سمعياً . وفيما يلي عرض لتلك الدراسات :

- يشير على (١٩٩٣م ، ص ٥١) إلى أن دان Dunn أجرى دراسة هدفت التعرف على " أثر البيئة المنزلية على شخصية ضعيف السمع وما ينتج عنها من اضطرابات " وكانت عينة الدراسة تتكون من ٦٨ تلميذاً وتلميذة من المعاقين سمعياً . وكان من أهم النتائج التي توصل إليها أن ضعف السمع يحول دون تكامل الخبرات لدى هؤلاء التلاميذ . كما أن شخصية ضعيف السمع تتأثر ببيئته المنزلية ، وأن الإعاقة السمعية تسبب كثيراً من

الاضطراب والقلق ، وتتوقف شدة هذا الاضطراب ، والقلق على درجة الإعاقة وأن الإعاقة السمعية تحول دون تأكيد الذات ، وتحقيق الشخصية .

- أجرى كينان . وآخرون (1964) Kinnane , etal دراسة للتعرف على " مصادر القلق عند المعوقين جسدياً " استغرقت هذه الدراسة مدة عامين والهدف الرئيسي لها هو قياس مصادر القلق عند المعوقين جسدياً . استناداً على نموذج المؤلف " شلز " ذو الأبعاد الثلاثة . تم تطوير " مقياس الاهتمامات الشخصية " الذى استخدم فى هذه الدراسة . ويشمل هذا النموذج عدد ٥٩ بند مقسمة إلى خمسة ابعاد :
١ - الرفق .

٢ - المسؤولية .

٣ - الاعتماد على النفس .

٤ - إقحام الذات (التدخل فى شؤون الآخرين دون إذن أو دعوة) .

٥ - التدخل فى المجتمع .

تم إختيار ٣ مجموعات من المعوقين جسدياً ، منهم مجموعتين لديهم إعاقات حسية : ٥٦ أصم ، ٤٢ كفيف ، وهؤلاء كان من المتوقع أن يكون لديهم اهتمام شديد (قلق) عند حدوث رفض لهم .

شمل البحث عدد ٧١ فرداً من الطبيعيين جسدياً بمثابة مرجع للمقارنة مع المعاقين جسدياً . أوضحت النتائج وجود قلق لدى المعاقين جسدياً عند حدوث المواقف المذكورة أعلاه . ويختتم البحث بالقول أن المغزى والآثار النفسية للإعاقة الجسدية هي ذات علاقة بمرحلة الحياة التى يعيشها الإنسان المعاق وأيضاً ذات علاقة بمستوى المهنة التى يعمل فيها المعاق جسدياً .

- أجرى تيلر (1966) Taylor دراسة هدفت إلى معرفة " أثر درجة الصمم على شخصية الطفل الأصم وضعيف السمع وسوء توافقه الشخصى والاجتماعى " وكانت عينة الدراسة تنقسم إلى مجموعتين الأولى أطفال صم والمجموعة الثانية أطفال ضعاف سمع ،

والأدوات المستخدمة في الدراسة أعتمد الباحث على تقارير مركز السمع بلندن في تشخيص درجات صمم الأطفال وتقرير الطبيب النفسي الذي قام بدراسة وعلاج أطفال المجموعتين .

وتشير النتائج إلى أن الأطفال الصم صماً تاماً يعانون من الشعور بالاضطراب والقلق بالموازنة بالأطفال ضعاف السمع .

الأطفال الصم صماً تاماً يفضلون العيش في عزلة وانزواء النفس ، ويتسمون بالعجز التام عند تنشئة علاقات اجتماعية سليمة مع أصدقائهم وأقربائهم .

- قامت زينب إسماعيل (١٩٦٨م) بدراسة هدفت " التعرف على الاستجابات العصابية لدى كل من الصم كلياً وجزئياً وعاديين السمع " وعينة الدراسة كانت مائة طفل من الصم كلياً وجزئياً ومائة من عاديين السمع وكانت عينتان متشابهتين في ظروف السن ، والبيئة الاجتماعية والظروف الاقتصادية ونسبة الذكاء والخلو من العيوب والعاهات الجسمية ، وقد استخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل ، واختبار الذكاء غير اللفظي ، وقائمة المشكلات النفسية ، كما صممت الباحثة استمارة بحث حالة .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن شخصية الطفل الأصم كلياً أو جزئياً تمتاز بالشعور بالقصور والدونية والاكئاب ، والميل إلى الانسحاب من المجتمع والاستغراق في أحلام اليقظة ، كما يعاني من سوء التكيف العائلي والاجتماعي ، كما يعاني من السرحان واللزمات المستيرية ، ويعاني من القلق والاضطراب .

- أجرى دواليبي . وآخرون . (1981) Dowaliby - elal دراسة بعنوان " القابلية بالتدخل العلاجي التفاعلي لأبحاث تعليمية من أجل المعوقين سمعياً " وكانت عينة الدراسة ٥٣ طالباً من المعهد القومي التكنولوجي للصم .

وكانت المتغيرات التعليمية المختبرة هي : تنظيم الفصل ومشاركة الطلاب . أما القابليات الطلابية فقد أشتملت على : عامل القلق ومفهوم مركز التحكم .

اشتملت مقاييس الدراسة على : تقدير الطلاب لصعوبة الدرس - مهارة المدرس - تأثير المدرس - والتقدير العام . ولقد تم تقييم الأداء التعليمي بواسطة اختبارات استرجاع المعلومة بطريقة ، أكمل ، قدمت فور تصنيف الجلسة التعليمية .
وتشير نتائج الدراسة إلى : أن الطلاب الصم أكثر قلقاً من الطلاب العاديين .

- أجرى لايبوريت (1989) Laborit دراسة بعنوان " الطفل الأصم والإعاقة - أم - الطفل الأصم والقلق " حيث ناقش البحث العلاقة بين الأطفال الصم وإعاقتهم وبينهم والديهم - والاستجابات الوالدية للطفل المعوق أو الأصم . وقد وضع في الاعتبار : القلق الذي أظهره الطفل المعوق ، وكذلك والديه - طبيعته الجنسية للمعوق وقلق الطفل الأصم - استجابة أخصائي السمع للأطفال الصم قد وضعت في الاعتبار أيضاً . ونوقش أيضاً استخدام العلاج النفسي والتحليل النفسي . وكانت النتائج تشير إلى أن الأطفال الصم أكثر قلقاً من الأطفال العاديين .

- أجرى نوتسون وآخرون (1995) Knutson- elal دراسة هدفت التعرف إلى " العلاقة بين مشاكل الاتصال والمتاعب النفسية في الأشخاص المصابون بفقدان السمع المكتسب الشديد " والهدف من الدراسة هو معالجة ٢٧ من كبار السن المصابين بالصمم المكتسب الشديد المركزي (بعد سن اكتساب اللغة) بواسطة برنامج يسمى " لحظة عن طريق الاتصال للمعوق السمعي " وكذلك اختبارات متعددة للوظائف النفسية والتكيفية .
ولقد ارتبطت باستراتيجيات الاتصال المعوق والضعيف الخاص بالصمم وسوء التكيف له .
وأشارت النتائج إلى حدوث اكتئاب وانطواء ذاتي وإحساس بالوحدة والقلق الاجتماعي .

- أجرى أنتوني (1992) Anthony دراسة هدفت التعرف إلى " تأثير الصفات الشخصية على انتشار الإشاعة ومدى انتقالها بين الصم " تكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالباً أصم ، الصفات الشخصية التي يعتمد عليها انتشار الإشاعة في مجتمع الصم . وهدفت الدراسة أيضاً إذا كانت المتغيرات المعروفة جيداً التي تؤثر على انتشار الإشاعات

عند العاديين وخصوصاً : مستوى القلق ، تعمل أيضاً خلال مجتمع الصم - وإذا كانت هناك متغيرات إضافية خاصة بالثقافة سوف تؤثر على عملية انتشار الإشاعة . وقد حددت هذه المتغيرات الجدد مثل : نوع الدراسة (سكن داخلي أو خارجي) والطريقة المفضلة للاتصال .

وأشارت نتائج الدراسة : إلى أن الشائعات العامة تأثر بالقلق وكذلك بالمتغيرات المتعلقة بالثقافة . وقد تأثرت الفروق الفردية في المعرفة الكلية للإشاعات بمستوى سمة القلق وكذلك مستوى القلق العام .

- قام بوث وآخرون (Booth- elal 1994) بدراسة بعنوان " قلق الاتصال وكفاءة الإتصال بالإشارة " بحث في العلاقة بين سمة قلق الاتصال وسلوك الاتصال في الأشخاص المعوقين سمعياً . ولقد أكمل ٨٩ طالب ثانوى أصم من ٣ مدارس ، التقرير الشخصي لمقياس مخاوف الإتصال .

وقد تمت الملاحظة والتصنيف لمقياس مخاوف الاتصال للتلاميذ في سلوكهم بالإشارة عن طريق الاستعانة بمدرسيهم .

وأفادت النتائج : عن وجود تأثيرات متوسطة إلى كبيرة لهذه السمة على سلوك الاتصال مثل : سرعة الإشارات - شدتها - الحجم - الوضوح - والتأثير الكلي العام . وكانت نتائج سمة القلق مستقرة نسبياً مع الوقت والنتائج الكلية أقل عنها عند المتصلين بالسمع .

التعقيب على الدراسات التي تناولت القلق لدى الصم :

من خلال الدراسات السابقة عن القلق ومتغير الصم يتضح للباحث أن هذه الدراسات تتركز في النقاط التالية :

- ١ - أجمعت الدراسات السابقة التي وقف عليها الباحث أن الصم أكثر قلقاً من العاديين .
 - ٢ - إن الدراسات السابقة قامت في مجملها على أساس المقارنة بين المعاقين سمياً كمجموعة تجريبية وأقرانهم السامعين كمجموعة ضابطة .
 - ٣ - أظهرت نتائج البحوث الدراسات السابقة إلى أن سبب القلق عند الصم هو شعورهم بالنقص بسبب الإعاقة وهذا الذي يؤدي إلى زيادة القلق لديهم عن العاديين .
- ومن خلال هذه الدراسات يتضح للباحث أن جميع الدراسات السابقة كانت عن القلق بين الصم والعاديين حيث أظهرت هذه الدراسات أن الصم أكثر قلقاً من العاديين .
- أما دراسة الباحث فهي تختلف عن هذه الدراسات حيث سوف يقوم الباحث بدراسة القلق العام عند الطلاب والطالبات الصم في مرحلة تعليمية وهي المرحلة المتوسطة حيث سيقارن الباحث ايهما أكثر قلقاً الطالبات الصم أو الطلاب الصم وذلك من خلال استخدام مقياس القلق العام إعداد محمد جعفر جمل الليل والمقنن على البيئة السعودية حيث سيقوم الباحث بترجمة المقياس إلى لغة الإشارة لكي يستطيع الطلاب والطالبات الصم الاجابة عليه .
- وتتميز دراسة الباحث عن الدراسات السابقة أن الباحث سوف يستخدم الصور التي توضح عبارات المقياس اضافةً إلى مشاهدة عبارات المقياس مترجمة بلغة الإشارة .

ثالثاً : فروض الداسة :

- من خلال الدراسات السابقة التي أطلع الباحث عن الإرشاد النفسي والقلق لدى الصُّمِّ ، وعلى ضوء ذلك قام الباحث بصياغة فروض دراسته على النحو الآتي :
- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الصُّمِّ في كلاً من :
 - أ) العلاقات الإرشادية .
 - ب) القلق .
 - ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُّمِّ (المقيمين داخلياً وخارجياً) في كلاً من :
 - أ) العلاقات الإرشادية .
 - ب) القلق .
 - ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الصُّمِّ (المقيمت داخلياً وخارجياً) في كلاً من :
 - أ) العلاقات الإرشادية .
 - ب) القلق .
 - ٤ - توجد علاقة ارتباطية دالة بين العلاقات الإرشادية والقلق لدى كلاً من :
 - أ) الطلاب الصُّمِّ .
 - ب) الطالبات الصُّمِّ .

الفصل الثالث

الإجراءات التطبيقية للدراسة

- ١ - منهج الدراسة .
- ٢ - عينة الدراسة .
- ٣ - الأدوات المستخدمة في الدراسة .
 - أ - مقياس العلاقات الإرشادية .
 - ب - مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين .
- ٤ - إجراءات التطبيق الميداني على عينة الدراسة .
- ٥ - الأسلوب الإحصائي .

١ - منهج الدراسة :

لقد تم استخدام المنهج الوصفي (المقارن) باعتباره أنسب المناهج مع الهدف الذي حددته الباحثة لتفسير متغيرات الدراسة حيث أن الدراسة تقوم بإيضاح بعض الجوانب المتعلقة بالعلاقات الارشادية وعلاقتها بالقلق النفسي لدى الطلاب والطالبات الصُم في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية من المملكة . ويشير العساف (١٤١٦هـ ، ص ٢٥٠) أن المنهج الوصفي كأسلوب من أساليب البحث العلمي يعتمد في مضمونه أصلاً على دراسة المشكلة أو الظاهره كما هي موجوده في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً ، حيث أن التعبير الكيفي يصف لنا الظاهره ويوضح مقدار حجم هذه الظاهره ودرجات إرتباطها بالظواهر المختلفه الاخرى .

٢ - عينة الدراسة :

ثم إجراء الدراسة على جميع الطلاب والطالبات الصُم المنتظمين في المرحلة المتوسطة (المقيمين داخلياً وخارجياً) في معاهد الأمل في كل من مكة المكرمة ، الطائف ، جدة لعام ١٤١٨هـ .

وتكونت عينة الدراسة من (١٩٤ طالب وطالبة صُم) تتراوح أعمارهم من ١٢ سنة إلى ١٨ سنة .

والجدول (١) يوضح اسم المعهد وعدد افراد العينة فيه والنسبة المئوية بالنسبة للعينة الكلية

اسم المعهد	عدد أفراد العينة ن = ١٩٤	النسبة المئوية لكل معهد
معهد الأمل بمكة المكرمة	٢٥ طالب	١٢,٨ %
معهد الأمل بالطائف	٢١ طالب	١٠,٨ %
معهد الأمل المتوسط بجدة	٥٨ طالب	٢٩,٩ %
معهد الأمل المتوسط للبنات	٩٠ طالبة	٤٦,٤ %
المجموع	١٩٤	١٠٠ %

٣ - الأدوات المستخدمة في الدراسة :

أ) مقياس العلاقات الإرشادية :

قام ببناء هذا المقياس وتقنيته على البيئة السعودية بن مانع (١٤١٦هـ) ويتكون هذا المقياس من (٩٠ عبارة) موزعة على (٩ أبعاد) لقياس العلاقات الإرشادية ، وأبعاد هذا المقياس هي :

- ١ - التسامح : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٢ - التفاؤل : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٣ - الصبر : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٤ - التقبل : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٥ - الألفة : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٦ - الصدق : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٧ - الإنفتاح : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٨ - التفهم : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .
- ٩ - الإخلاص : ويتكون من عشر فقرات خمس فقرات إيجابية وخمس فقرات سلبية .

صدق وثبات المقياس :

وللتحقق من صدق وثبات المقياس . فقد قام بن مانع (١٤١٦هـ) بتطبيقه على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة وبالذات على عينة ممن لديهم ضعف في مادة الرياضيات ويتلقون مساعدة من مدرسيهم سواءً عن طريق مجاميع التقوية أو بشكل فردي من خلال جهود مباشرة للمدرسين أثناء الحصة أو في الفسح أو من خلال أداء واجبات أو خلافه .

فقد تم تطبيق المقياس على (١٥٠) طالباً ممن لديهم ضعف في مادة الرياضيات في كل من مكة وجدة والطائف والباحة . وقد اعتبر صالحاً للتحليل من هذه الاستمارات (١٢٦)

استماره حيث تم تفريغ البيانات وإدخالها الحاسب الآلي بجامعة أم القرى وعولجت من خلال نظام Spss هذا وقد تم الحصول على ثبات وصدق المقياس على النحو التالي :

١ - ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس بواسطة :

أ - التجزئة النصفية Split - Half حيث تم تقسيم إجابات العينة حسب فقرات المقياس إلى فقرات إيجابية وفقرات سلبية ، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بينهما بواسطة نظام Spss وقد كان معامل الثبات هنا (٠ , ٨٥) وبمستوى دلالة أقل من (٠ , ٠٠١) وهذا معامل ثبات عال جداً بحيث لا توجد حاجة لاستخدام معادلة سبيرمان - براون التي تستخدم لرفع معامل الثبات .

ب - معامل ثبات الفا (Alpha) والتي تعتبر من أدق طرق حساب الثبات . هذا وقد تم حساب معامل الفا لهذا المقياس والتي بلغت (٠ , ٩٢) . بمستوى دلالة أقل من (٠ , ٠٠١) وهو معامل عال جداً مما يزيد من ثقة الباحث في ثبات هذا المقياس . هذا وقد قام الباحث الحالي بإيجاد معامل ثبات الفا (Alpha) باستخدام صور الإشارة لمقياس العلاقات الإرشادية والذي بلغ (٠ , ٦٩) . بمستوى دلالة أقل من (٠ , ٠٠١) وهو معامل عالي نسبياً . وقد قام الباحث الحالي بحساب معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman-Brown والتي بلغت (٠ , ٧٣) . ومعادلة جتمان هليف Guttman-Half والتي بلغت (٠ , ٧٢) . بمستوى دلالة (٠ , ٠٠١) وهو معامل عالي نسبياً مما يزيد من ثبات هذا المقياس .

٢ - صدق المقياس :

تم التحقق من صدق هذا المقياس من خلال البيانات المستقاة من هذه العينة بواسطة :

١ - معامل الارتباط بين عناصر المقياس وبين كل منها والدرجة الكلية للمقياس . هذا وقد تم التعرف على معاملات الارتباط بين هذه العناصر والدرجة الكلية للمقياس حيث كانت جميع الارتباطات عند مستوى دلالة تقل عن (٠,٠٠١) .

٢ - معامل ثبات المقياس : بعد حذف كل فقرة من فقرات المقياس لاعطاء فكرة عن وحدة المقياس واتساقه . وليبان هذه الوحدة فسوف نحاول إيضاح أعلى معامل ارتباط وأقل معامل ارتباط بعد حذف كل مفردة من مفردات المقياس لمعرفة المدى بين الارتباطين ومن ثم الحكم على وحدة المقياس . فقد كان أعلى ارتباط هو ٩٢٢, عند حذف المفردة رقم (١٣) وكان أقل معامل هو ٩١٧,٠ عند حذف الفقرة ٥٦ وهكذا يتضح أن كلا المعاملين عال وأن الفرق بينهما أيضاً ضئيل مما يدل على وحدة كل فقرات المقياس وهذا دليل على صدقه .

هذا وقد قام الباحث الحالي بإيجاد معامل الإتساق الداخلي كمؤشر لصدق مقياس العلاقات الإرشادية باستخدام الصور كما هو موضح بالجدول التالية .

جدول (٢) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الأول (التسامح) مع عباراته

يستخدم الصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٩٠	٠,٤٩	٠,٠٠١
٨٨	٠,٣٦	٠,٠٠١
٨٦	٠,٢٢	٠,٠٠١
٨٤	٠,٤٠	٠,٠٠١
٨٢	٠,٣٢	٠,٠٠١
٧٠	٠,٤٠	٠,٠٠١
٦٨	٠,٣٠	٠,٠٠١
٦٦	٠,٤٩	٠,٠٠١
٦٤	٠,٥٤	٠,٠٠١
٦٢	٠,٢٨	٠,٠٠١

جدول (٣) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الثاني (التفاضل) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٦١	٠ , ١٩	٠ , ٠٠١
٦٣	٠ , ٠٧	غير دالة
٦٥	٠ , ١٧	٠ , ٠٠٥
٦٧	٠ , ٣١	٠ , ٠٠١
٦٩	٠ , ١٠	غير دالة
٨٠	٠ , ٥٢	٠ , ٠٠١
٧٨	٠ , ٥٥	٠ , ٠٠١
٧٦	٠ , ٥٦	٠ , ٠٠١
٧٤	٠ , ٤٢	٠ , ٠٠١
٧٢	٠ , ٤٣	٠ , ٠٠١

الجدول (٤) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الثالث (الصبر) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٦٠	٠ , ٣٢	٠ , ٠٠١
٥٨	٠ , ٣٤	٠ , ٠٠١
٥٦	٠ , ٣٧	٠ , ٠٠١
٥٤	٠ , ٣١	٠ , ٠٠١
٥٢	٠ , ٥٣	٠ , ٠٠١
٥٠	٠ , ٤١	٠ , ٠٠١
٤٨	٠ , ٣٣	٠ , ٠٠١
٤٦	٠ , ٤٨	٠ , ٠٠١
٤٤	٠ , ٢٨	٠ , ٠٠١
٢٥	٠ , ٣٩	٠ , ٠٠١

جدول (٥) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الرابع (التقبل) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٤٠	٠,٣٦	٠,٠٠١
٣٨	٠,٣٥	٠,٠٠١
٣٦	٠,٤٦	٠,٠٠١
٣٤	٠,٥٧	٠,٠٠١
٣٢	٠,٣٩	٠,٠٠١
٣٠	٠,٢٣	٠,٠٠١
٢٨	٠,٣١	٠,٠٠١
٢٦	٠,٥٣	٠,٠٠١
٢٤	٠,١٨	٠,٠٠١
٢٢	٠,٤٠	٠,٠٠١

جدول (٦) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الخامس (الألفة) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٢٠	٠,١٩	٠,٠٠١
١٨	٠,٢٤	٠,٠٠١
١٦	٠,٢٣	٠,٠٠١
١٤	٠,٢١	٠,٠٠١
١٢	٠,٢٥	٠,٠٠١
١٠	٠,٤٥	٠,٠٠١
٨	٠,٥٢	٠,٠٠١
٦	٠,٤٥	٠,٠٠١
٢	٠,٢٥	٠,٠٠١
٤	٠,٦٦	٠,٠٠١

جدول (٧) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد السادس (الصدق) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٤٢	٠,٠٠١
٣	٠,٤١	٠,٠٠١
٥	٠,٤٠	٠,٠٠١
٧	٠,٣٤	٠,٠٠١
٩	٠,٢٧	٠,٠٠١
١١	٠,٤٩	٠,٠٠١
١٣	٠,٣٩	٠,٠٠١
١٥	٠,٣٨	٠,٠٠١
١٧	٠,١٧	٠,٠٠٥
١٩	٠,٤٦	٠,٠٠١

جدول (٨) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد السابع (الانفتاح) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٢١	٠,٣٥	٠,٠٠١
٢٣	٠,٤٤	٠,٠٠١
٢٥	٠,٣٠	٠,٠٠١
٢٧	٠,٤٩	٠,٠٠١
٢٩	٠,٣٢	٠,٠٠١
٣١	٠,٣١	٠,٠٠١
٣٣	٠,٣٨	٠,٠٠١
٣٥	٠,٣١	٠,٠٠١
٣٧	٠,٤٥	٠,٠٠١
٣٩	٠,٢٣	٠,٠٠١

جدول (٩) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد الثامن (التفهم) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٤١	٠,٣٠	٠,٠٠١
٤٣	٠,٣٣	٠,٠٠١
٤٥	٠,٢٠	٠,٠٠٥
٤٧	٠,٤٣	٠,٠٠١
٤٩	٠,٣٥	٠,٠٠١
٥١	٠,٣٦	٠,٠٠١
٥٣	٠,٣٣	٠,٠٠١
٥٥	٠,٣٩	٠,٠٠١
٥٧	٠,٢٦	٠,٠٠١
٥٩	٠,٢٤	٠,٠٠١

جدول (١٠) معامل الارتباط بين المجموع الكلي للبعد التاسع (الاخلاص) مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٧١	٠,٠٦	غير دالة
٧٣	٠,٠٨	غير دالة
٧٥	٠,٣٦	٠,٠٠١
٧٧	٠,٢٧	٠,٠٠١
٧٩	٠,٢٧	٠,٠٠١
٨١	٠,١٥	٠,٠٠٥
٨٣	٠,٤٤	٠,٠٠١
٨٥	٠,٥٣	٠,٠٠١
٨٧	٠,٦٠	٠,٠٠١
٨٩	٠,٥٠	٠,٠٠١

حيث كان معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠,١٧ - ٠,٦٦) حيث كانت الارتباطات دالة إحصائياً ماعداً الارتباط الخاص بالعبارات (٦٣ ، ٦٩ ، ٧١ ، ٧٣) لذا تم إستبعاد تلك العبارات حيث كانت غير دالة إحصائياً .

جدول (١١) معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لعوامل
مقياس العلاقات الإرشادية مع أبعاده التسعة

الابعاد	معامل الارتباط	الدلالة
البعد الأول - التسامح	٠,٥٧	٠,٠٠١
البعد الثاني - التفاهل	٠,٦٥	٠,٠٠١
البعد الثالث - الصبر	٠,٤٥	٠,٠٠١
البعد الرابع - التقبل	٠,٦٢	٠,٠٠١
البعد الخامس - الألفة	٠,٥٧	٠,٠٠١
البعد السادس - الصدق	٠,٥٩	٠,٠٠١
البعد السابع - الانفتاح	٠,٥٦	٠,٠٠١
البعد الثامن - التفهم	٠,٤٣	٠,٠٠١
البعد التاسع - الاخلاص	٠,٣٠	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع العوامل دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وهذا مؤشر عالى لصدق المقياس .

ب) مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين :

قام بإعداد هذا المقياس وتقنيته على البيئة السعودية محمد جمل الليل (١٤١٥هـ)

ويتكون هذا المقياس من (٤ أبعاد) لقياس القلق العام على النحو التالي :

- ١ - البعد الانفعالي : ويتكون من ٦ فقرات في المقياس .
- ٢ - البعد العقلي : ويتكون من ٨ فقرات في المقياس .
- ٣ - البعد الجسمي (الفسيولوجي) : ويتكون من ٢٠ فقرة في المقياس .
- ٤ - البعد السلوكي (النزوعي) : ويتكون من ١٢ فقرة في المقياس .

صدق وثبات المقياس :

لقد قام واضع المقياس بتطبيق المقياس في صورته النهائية عام ١٤١٣هـ . على ٤١٠ طالب / طالبة من بعض مدارس الأحساء الابتدائية والمتوسطة والثانوية (العينة المتاحة) . والذين تراوحت أعمارهم من ١٠ - ١٨ سنة . وقد كان متوسط عمر العينة ٣٨, ١٥ بانحراف معياري ٦٢, ٢ ، وقد تم إستبعاد الحالات التي لم تستكمل إجاباتها بحيث أصبحت العينة في صورتها النهائية = ٣٩٨ (٨٣ طالباً / ٣١٥ طالبة) . وبعد الانتهاء من عملية تطبيق المقياس بصورته النهائية قام الباحث بما يلي :

١ - صدق المقياس :

ولقد تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية :

- أ - صدق المحكمين : وقد تمت أولاً على ضوء رأي المحكمين . ثم تمت البرهنة على صدق المفردات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي للمقياس ٤٦ عبارة ، حيث كان معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠, ٠٩ - ٠, ٦٣) حيث كانت الارتباطات دالة إحصائياً ما عدا الارتباط الخاص بالعبارة رقم (١٠) التي كان ارتباطها بالمجموع الكلي للاختبار غير دال إحصائياً ، لذا تم استبعاد تلك العبارة .

كما تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع داخل البعد حيث وجد أن معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠,٢١ - ٠,٧٠) . كما تم حساب معامل الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجموع الكلي للمقياس . وكانت جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ .

ب - الصدق التمييزي : وقد تم الحصول على مجموعة من أفراد مجتمع الدراسة ، والذين تم تشخيصهم سابقاً على أن لديهم القلق ، وذلك من قبل بعض الأطباء النفسيين أو الأخصائيين النفسيين بمدينة الأحساء والطائف وجدة ومستشفى عرفان باقدو بمدينة جدة أيضاً . وقد كان عدد أفراد تلك العينة التي توفرت للباحث ٣٢ فرداً تمت مقارنتهم مع ٣٢ فرداً من الأفراد العاديين لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين ، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الفئتين في مقياس القلق ، مما يشير إلى قدرة المقياس على قياس القلق .

ولقد قام الباحث الحالي بإيجاد الأتساق الداخلي كمؤشر للصدق حيث تم حساب معامل الارتباط بين المجموع الكلي لكل بعد مع عباراته كما هو موضح بالجدول التالية .

جدول (١٢) معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات العامل الأول
(البعد الانفعالي) للقلق مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٣	٠,٥٠	٠,٠٠١
٧	٠,٥٣	٠,٠٠١
١١	٠,٤٦	٠,٠٠١
١٧	٠,٥٨	٠,٠٠١
٢٦	٠,٤٣	٠,٠٠١
٣٢	٠,٥٠	٠,٠٠١

جدول (١٣) معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات العامل الثاني

(البعد العقلي) للقلق مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٤	٠,٤٩	٠,٠٠١
٨	٠,٤٥	٠,٠٠١
١٢	٠,٤٨	٠,٠٠١
١٤	٠,٦٢	٠,٠٠١
٦	٠,٤٥	٠,٠٠١
١٨	٠,٤٩	٠,٠٠١
٢١	٠,٤٧	٠,٠٠١
٢٤	٠,٥٩	٠,٠٠١

جدول (١٤) معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات العامل الثالث

(البعد الجسمي) للقلق مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٤٣	٠,٠٠١
٥	٠,٣٢	٠,٠٠١
٩	٠,٣٧	٠,٠٠١
١٠	٠,٥٢	٠,٠٠١
١٩	٠,٤٧	٠,٠٠١
٢٢	٠,٢٧	٠,٠٠١
٢٧	٠,٤٤	٠,٠٠١
٢٩	٠,٢٨	٠,٠٠١
٣٤	٠,٥٣	٠,٠٠١
٣٦	٠,٢٩	٠,٠٠١
٣٧	٠,٥١	٠,٠٠١
٣٨	٠,٥٧	٠,٠٠١
٣٩	٠,٥١	٠,٠٠١
٤٠	٠,٥٢	٠,٠٠١
٤١	٠,٣٣	٠,٠٠١
٤٢	٠,٤٠	٠,٠٠١
٤٣	٠,٤٠	٠,٠٠١
٤٤	٠,٤٤	٠,٠٠١
٤٥	٠,٥٣	٠,٠٠١

جدول (١٥) معامل الارتباط بين المجموع الكلي لعبارات العامل الرابع

(البعد السلوكي) للقلق مع عباراته بالصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٢	٠,٣٦	٠,٠٠١
١٦	٠,٦٠	٠,٠٠١
١٠	٠,٦١	٠,٠٠١
١٣	٠,٤٥	٠,٠٠١
٢٠	٠,٥٥	٠,٠٠١
٢٣	٠,٣٧	٠,٠٠١
٢٥	٠,٥١	٠,٠٠١
٢٨	٠,٤٣	٠,٠٠١
٣٠	٠,٤٠	٠,٠٠١
٣١	٠,٤٨	٠,٠٠١
٣٣	٠,٤٥	٠,٠٠١
٣٥	٠,٤٢	٠,٠٠١

وحيث كان معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠,٢٨ - ٠,٦٢) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) .

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لعوامل

مقياس القلق مع ابعاد الاربعة

الابعاد	معامل الارتباط	الدلالة
البعد الأول - الانفعالي	٠,٧٥	٠,٠٠١
البعد الثاني - العقلي	٠,٨١	٠,٠٠١
البعد الثالث - الجسمي	٠,٨٧	٠,٠٠١
البعد الرابع - السلوكي	٠,٨٤	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) أن جميع العوامل دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وهذا مؤشر على لصدق المقياس .

٢ - ثبات المقياس :

تم حساب معامل الاتساق الداخلي ، والذي يستخدم كمؤشر لثبات المقياس ، حيث تم ذلك بالاستفادة من معادلة كرونباخ (معامل ألفا) وتطبيقها ، فكان معامل ألفا = ٠,٩١ . بمستوى دلالة ٠,٠١ ، ويعتبر معامل الثبات الذي تم الحصول عليه عالياً جداً ، الأمر الذي يطمئن من يقوم باستخدام المقياس في المستقبل . والباحث الحالي سيقوم بموضع أمام كل فقرة من فقرات المقياسين رسم وصفي وتوضيحي لكل فقرة ، حتى يتمكن الطلاب والطالبات الصُّم من الإجابة على مفرداتهما بطريقة ذاتية .

وقد قام الباحث الحالي بإيجاد الثبات باستخدام معامل الفا (Alpha) على مقياس القلق المصور حيث بلغت قيمة الفا (٠,٨٧) . وقد قام الباحث الحالي بحساب معامل التجزئية النصفية باستخدام معادلة سبرمان براون Spearman-Brown والتي بلغت (٠,٧٨) . ومعادلة جتمان هليف Guttman-Half والتي بلغت (٠,٧٨) . بمستوى دلالة (٠,٠٠١) وهو معامل عالى جداً مما يزيد من ثبات المقياس .

٤ - إجراءات التطبيق الميداني على عينة الدراسة :

قام الباحث بالاتصال بالجهات المعنية بالأمر وذات الاختصاص وذلك بواسطة خطابات موجه من عمادة كلية التربية بجامعة أم القرى إلى كل من سعادة مدير تعليم البنات بمحافظة جدة ، وسعادة مدير معهد الأمل بمنطقة مكة المكرمة ، وسعادة مدير معهد الأمل بمحافظه الطائف ، وسعادة مدير معهد الأمل المتوسط بمحافظة جدة ، بطلب الموافقة على تطبيق ادوات الدراسة (انظر الملحق رقم ٣) .

وقد تم تطبيق مقياس الدراسة بالطرق التالية :

- ١ - ثم تحويل عبارات مقياس الدراسة إلى لغة الإشارة بواسطة مدرس متخصص في لغة الإشارة و تم تصويرها عن طريق الفيديو لعرضها على الطلبة والطالبات الصُّم عينة الدراسة .

- ٢ - ثم تحويل عبارات مقياس الدراسة إلى إشارات وصفية بواسطة تصويرها ووضعها تحت كل عبارة من عبارات المقياس لتوضيحها للطلاب والطالبات الصُّم حيث تدل كل صورة عن معنى هذه العبارة .
- ٣ - ثم توزيع أدوات الدراسة مبتدئاً بمقياس العلاقات الارشادية حتى انهم جميعهم هذا المقياس ، بعدها ثم توزيع مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين .
- ٤ - ثم الاشراف المباشر على تطبيق مقياس الدراسة من قبل الباحث في معاهد الأمل للبنين بمساعدة بعض المدرسين المتخصصين في لغة الإشارة ، أما في معهد الأمل للبنات فقد تم تطبيق المقياس بواسطة المرشدة الطلابية في المعهد .
- ٥ - بعد ذلك قام الباحث بتصحيح عبارات المقياس وتفرغها في بيانات الحاسب الآلى لتحليلها .

٥ - الأسلوب الإحصائي للدراسة :

أ (معاملات الارتباط .

ب (اختبار " ت " (t . test) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- ١ - مناقشة وتفسير الفرض الأول .
- ٢ - مناقشة وتفسير الفرض الثاني .
- ٣ - مناقشة وتفسير الفرض الثالث .
- ٤ - مناقشة وتفسير الفرض الرابع .

١ - الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الصُم في
كلًا من :

(أ) العلاقات الإرشادية .

(ب) القلق .

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بمقارنة بين الطلاب الصُم وبلغ
عددهم (١٠٤) طالب والطالبات الصُم وبلغ عددهم (٩٠) طالبة وتم إيجاد
الفروق بينهما باستخدام اختبار (ت) t.test ويتضح ذلك في الجدول التالي .
جدول (١٧) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين الطلاب
والطالبات الصُم في العلاقات الإرشادية والقلق .

المتغيرات	الطلاب الصُم ١٠٤ (١م) (١ع)	الطالبات الصُم ٩٠ (٢م) (٢ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	إتجاه دلالة الفروق
(أ) العلاقات الإرشادية	١٣٦,٩٨ ٩,٦٤	١٣٧,٣٠ ٣,٠٥	٠,٣٠-	١٩٢	غير داله
(ب) القلق	١٢٠,٢٧ ٢٤,٧٢	١١٩,٠١ ١٤,٦٦	٠,٤٣-	١٩٢	غير داله

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد هناك اية فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة
الطلاب والطالبات الصُم في العلاقات الإرشادية ، حيث كان متوسط عينة الطلاب الصُم
في العلاقات الإرشادية (١٣٦ , ٩٨) ومتوسط عينة الطالبات الصُم في العلاقات
الإرشادية (١٣٧ , ٣٠) ولمعرفة إتجاه الدلالة في الفروق بين العينتين ثم أستخدام اختبار
(T.Test) وكانت قيمة (ت) للعلاقات الإرشادية (٠ , ٣٠-) ومن ذلك يتضح
عدم وجود دالة إحصائية بين المجموعتين .

ويرجع ذلك إلى عدد من الأسباب التي منها تشابه العينتين في خصائصهما أو قد يعود إلى سبب آخر وهو أن الطلاب والطالبات الصُمّ يلقون نفس العناية من قبل المرشدين والمرشدات حيث تسود هذه العلاقة التسامح والتفاهل وغرس الأمل في نفس المسترشد والصبر والتقبل لتعديل سلوك المسترشد وكذلك الألفة التي تعتمد على الجوانب الجسمية والاجتماعية والانفعالية وكذلك يتحلى المرشدين والمرشدات بالصدق . أو قد يعود لسبب آخر وهو تعاون أولياء الأمور مع المرشدين والمرشدات . وهذا ما أكدته دراسة باربارا جونسون (1985) Barbara , Johnson التي تشير نتائجها إلى مدى اشتراك الأسرة وتعاونها في الإرشاد . وكذلك دراسة ضيف (١٩٩٠م) التي تشير نتائجها إلى ضرورة التعاون الوثيق بين المدرسين وأولياء الأمور .

وكذلك يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الصُمّ في مستوى القلق . حيث كان متوسط عينة الطلاب الصُمّ في القلق (٢٧ , ١٢٠) ومتوسط عينة الطالبات الصُمّ في القلق (٠١ , ١١٩) ولمعرفة إتجاه الدلالة في الفروق بين العينتين ثم إستخدام إختبار (ت t.test) وكانت قيمة (ت) للقلق (-٤٣ , ٠) ومن ذلك يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الصُمّ في مستوى القلق . ويرجع ذلك إلى أن الصُمّ ليس لديهم قلق مرتفع مع بعضهم البعض وهذا ما يؤكد الدراسات التي أشارت إلى أن هناك فروق بين الصُمّ والعادين في القلق حيث أن هذه العاهات لديهم تسبب لهم التوثر النفسي مع الطلاب العادين مما يزيد قلقهم في حين لا يوجد فروق بين بعضهم البعض مما يدل على إنخفاض نسبة القلق بينهم وبين ذويهم الصُمّ وهذا بين الاتساق في النتائج ، وهذا ما أكدته بعض الدراسات . منها دراسة دواليبي فريد . وآخرون (1981) Dowaliby-elel والتي تشير نتائجها إلى أن الطلاب الصُمّ أكثر قلقاً من الطلاب العادين . وكذلك دراسة لايبوريت (1989) Laborit والتي تشير نتائجها إلى أن الأطفال الصُمّ أكثر قلقاً من الأطفال العادين .

وعموماً بهذه النتيجة لم يتحقق الفرض الأول ، وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الصُمّ في كلاً من العلاقات الإرشادية والقلق .

٢ - الفرض الثاني :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُمّ (المقيمين داخلياً وخارجياً) في كلاً من :

(أ) العلاقات الارشادية .

(ب) القلق .

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بمقارنة بين الطلاب الصُمّ المقيمين داخلياً وعددهم (٢٣) طالب والطلاب الصُمّ المقيمين خارجياً وعددهم (٨١) طالب وتم إيجاد الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت) t.test ويتضح ذلك في الجدول التالي .

جدول (١٨) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين الطلاب الصُمّ (المقيمين داخلياً وخارجياً) في العلاقات الارشادية والقلق .

الطلاب الصُمّ المقيمين داخلياً = ٢٣ (١ م) (١ ع)	الطلاب الصُمّ المقيمين خارجياً = ٨١ (٢ م) (٢ ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	إتجاه دلالة الفروق	المتغيرات
١٣٩ , ٣٠ ١١ , ٥٤	١٣٦ , ٣٢ ٩ , ٠٠	١ , ٣١ -	١٠٢	غير داله	(أ) العلاقات الإرشادية
١٠٨ , ٣٩ ٢٥ , ٦١	١٢٣ , ٦٥ ٢٣ , ٥٤	٢ , ٦٩	١٠٢	داله لصالح المقيمين خارجياً	(ب) القلق

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أنه لا توجد هناك اية فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُمّ المقيمين داخلياً والطلاب الصُمّ المقيمين خارجياً في العلاقات الارشادية حيث كان متوسط عينة الطلاب الصُمّ المقيمين داخلياً في العلاقات الإرشادية (١٣٩ , ٣٠) ومتوسط عينة الطلاب الصُمّ المقيمين خارجياً في العلاقات الإرشادية

(١٣٦, ٣٢) ولمعرفة إتجاه الدلالة بين العينتين ثم استخدام اختبار (ت t.test) وكانت قيمة (ت) للعلاقات الإرشادية (-١,٣١) وذلك للكشف عن إمكانية وجود الفروق فلم يتضح من خلال ذلك وجود أي فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في العلاقات الإرشادية . ويرجع ذلك إلى أن الطلاب الصُم (المقيمين داخلياً وخارجياً) يلقون نفس العناية من قبل المرشد الطلابي . حيث تتميز هذه العلاقة بالتسامح والتفاهل والصبر والتقبل والألفة والانفتاح والتفهم والأخلاص . أو قد يعود السبب إلى العلاقة الوثيقة بين أولياء أمور الطلاب الصُم المقيمين خارجياً والمرشد الطلابي في المعهد لزيادة فاعلية الطلاب وتحسين إتجاهاتهم . وهذا ما أكدته دراسة كلاً من باربارا جونسون (Barbara,Johnson 1985) التي تشير نتائجها إلى أنه كلما زاد التعاون بين المدرسة والمنزل زادت فاعلية الطلاب وأمكن تحسين إتجاهاتهم . وكذلك دراسة ضيف (١٩٩٠م) التي تشير نتائجها إلى ضرورة التعاون الوثيق بين المدرسين وأولياء الأمور للمساعدة في العملية التعليمية .

وعموماً بهذه النتيجة لا تتحقق الفقرة (أ) من الفرض الثاني وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في العلاقات الإرشادية .

وبالنظر في الجدول السابق يتضح لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في مستوى القلق . حيث كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) . وبما أن متوسط عينة الطلاب الصُم المقيمين داخلياً في مستوى القلق (٣٩, ١٠٨) وكان متوسط عينة الطلاب الصُم المقيمين خارجياً في مستوى القلق (٦٥, ١٢٣) وللتعرف على إتجاه دلالة الفروق بين المجموعتين ثم استخدام اختبار (ت T.Ttest) وكانت قيمة (ت) لمستوى القلق (٢,٦٩) . ومن ذلك يتضح أن هذه الفروق لصالح عينة الطلاب الصُم المقيمين خارجياً في مستوى القلق . ويرجع ذلك إلى أن الطلاب الصُم المقيمين خارجياً مقيمين مع أسرهم وهذا ما يخفف لديهم نسبة القلق عن الطلاب الصُم المقيمين داخلياً . أو قد يعود السبب في شعور الطلاب الصُم المقيمين داخلياً بالانفصال عن أسرهم مما يسبب لهم إرتفاع في نسبة القلق .

وهذا ما أكدته دراسة كلاً من دواليبي . وآخرون (1981) Dowaliby.ele .
و دراسة لايريت (1989) Laborit . وكذلك دراسة نوتسون - كاريا آر
(1990) Charissa-R-Knutson . وكل هذه الدراسات تشير إلى أن سمة القلق عند
الصُّم أكثر منها عند العاديين .
وعموماً بهذه النتيجة تتحقق الفقرة (ب) من الفرض الثاني . وهو إفتراض وجود
فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُّم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في مستوى
القلق .

٣ - الفرض الثالث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الصُّمّ (المقيمات داخلياً وخارجياً) في كلاً من :

(أ) العلاقات الإرشادية .

(ب) القلق .

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بمقارنة بين الطالبات الصُّمّ المقيمات داخلياً وعددهم (٣٤) طالبة والطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً وعددهم (٥٦) طالبة وتم إيجاد الفرق بينهما باستخدام إختبار (ت) t.test ويتضح ذلك من الجدول التالي .

جدول (١٩) دلالة الفروق في المتوسطات بين الطالبات الصُّمّ (المقيمات داخلياً وخارجياً) في العلاقات الإرشادية والقلق .

المتغيرات	الطالبات الصُّمّ المقيمات داخلياً = ٣٤ (١ م) (١ ع)	الطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً = ٥٦ (٢ م) (٢ ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	إتجاه دلالة الفروق
(أ) العلاقات الإرشادية	١٣٥,٨٥ ١,٢٥	١٣٨,١٧ ٣,٤٧	٣,٧٥	٨٨	دالة لصالح الطالبات المقيمات خارجياً
(ب) القلق	١١٩,٦٤ ١٢,٧٠	١١٨,٦٢ ١٥,٨٣	٠,٣٢-	٨٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق الفقرة (أ) أن هناك فروقاً ذات دالة إحصائية بين عينة الطالبات الصُّمّ المقيمات داخلياً وخارجياً في العلاقات الإرشادية حيث كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وبما أن متوسط عينة الطالبات الصُّمّ المقيمات

داخلياً (٨٥, ١٣٥) ومتوسط عينة الطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً (١٧, ١٣٨) وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق بين هاتين المجموعتين ثم إستخدام إختبار (ت t.test) وكانت قيمة (ت) للعلاقات الإرشادية (٣,٧٥) وتبين من ذلك أن هذه الفروق لصالح عينة الطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً في العلاقات الإرشادية .

وهذا يوضح طبيعة العلاقة الإرشادية بين المرشدة والطالبات حيث تسودها المشاركة الوجدانية المعرفية والاحترام المتبادل بين المرشدة والطالبات الصُّمّ ، والصدق في المعاملة والتطابق من قبل المرشدة ، وهذا يبين التوافق بين المرشدة والطالبات المقيمات خارجياً وتبين مدى الاحترام الغير المشروط للمسترشد . وتساعد ايضاً المرشدة الطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً على توجيههم نحو التفاؤل كقوة نفسية إيجابية فعالة وتجنب اليأس كقيمة سلبية ولذلك فإن المرشدة لها آثار في الإرشاد والعلاج النفسي ولها أهمية في توجيه الطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً نحو الصبر والتجملد في مواجهة المشكلات التي تواجههن في الحياة العملية وأن الجانب الإنساني له دور كبير في العملية الإرشادية ويحمل المرشدة إلى دفع الطالبات الصُّمّ إلى التقبل والالتزام بالعمل وتقبل الحياة العملية والعلمية بطريقة إيجابية وإجرائية من خلال الاحترام الإيجابي للمسترشد غير المشروط . وايضاً وجود الصدق بين المرشدة والطالبات الصُّمّ من حيث الأقوال والأفعال والمشاعر وتطبيقها في كل شئ مما ينسحب ذلك على الطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً ، وهذا يبين مدى الانفتاح بين العلاقات الإرشادية من حيث استعداد المرشدة في إظهار مشاعرها وردود أفعالها بالنسبة للطالبات الصُّمّ المقيمات خارجياً ومدى تفهمها للمشاعر والأحاسيس والأفكار للطالبات الصُّمّ في حاضرها ومستقبلها من خلال التفاعل بينها وبين الطالبات الصُّمّ . وهذا يبين مدى الأخلاص من قبل المرشدة الطلائية وتجربتها من مصالحها الشخصية وذلك من خلال بذل أقصى الجهد للوصول بالطالبات إلى أعلى الأغراض الإنسانية والشخصية لديهم . وهذا يدعم الأخلاص في العمل وهو جانب إنساني ونظامي ووطني من قبل المرشدة .

وقد يعود السبب ايضاً إلى العلاقة الوثيقة بين الأسرة والمرشدة الطلائية . وهذا ما أكدته دراسات كل من . دراسة باكينروث (Backenroth 1984) . التي توضح أهمية البرنامج الإرشادي النفسي للوالدين الذي لديهم طفل أصم . وكذلك دراسة باربارا

جونسون (1985) Barbara,Johnson. التي توضح إلى أنه كلما زاد التعاون بين المدرسة والمنزل زادت فاعلية الطلاب وأمكن تحسين اتجاهاتهم .

وكذلك دراسة ضيف (١٩٩٠ م) والتي تشير إلى ضرورة التعاون الوثيق بين المدرسين وأولياء الأمور للمساعدة في العملية العلمية .

وعموماً بهذه النتيجة تتحقق الفقرة (أ) من الفرض الثالث وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الصُّمِّ (المقيمات داخلياً وخارجياً) في العلاقات الإرشادية . ومن خلال لقاء الضوء على النتيجة الواردة في الجدول السابق فقرة (ب) يتبين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات (المقيمات داخلياً وخارجياً) في مستوى القلق . حيث كان متوسط عينة الطالبات الصُّمِّ المقيمات داخلياً (٦٤ , ١١٩) . ومتوسط عينة الطالبات المقيمات خارجياً (٦٢ , ١١٨) . ولمعرفة اتجاه الدلالة في الفروق بين المجموعتين ثم استخدام اختبار (ت .test) حيث كانت قيمة (ت) في مستوى القلق (-٣٢ , ٠) . وتبين من ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين .

وهذا يبين عدم وجود الفروق إلى مدى التوافق في الأعراض النفسية ذات الطابع الأنفعالي للقلق كما يشعر بها الطالبات الصُّمِّ (المقيمات داخلياً وخارجياً) والتي تعكس مظاهر القلق مثل الإحباط والضيق والخوف أو سرعة الغضب فإنها متوافقة فيما بينهم ومتجانسة حيث أن العينة سواء الطالبات المقيمات داخلياً أو خارجياً لا تتأثر كجوانب إنفعالية مع البيئة . وهذا يبين الطابع العقلي التي يشعرون به الطالبات الصُّمِّ وتعكس مدى التجانس في اضطرابات التفكير أو الصعوبة في التركيز فيما بينهم كبعد عقلي وإيضاً يعكس الطابع الجسمي كبعد فسيولوجي على أنه متجانس في المظاهر المتعددة والتي تنعكس في بعض المظاهر الجسمية مثل ضربات القلب أو تصبب العرق أو غيره . وهذا يبين أنه لا يوجد فروق بينهم في الجانب الفسيولوجي وكذلك ظهور الطابع السلوكي متجانس لديهم والذي يعكس مدى الارتباك أو البطء في العمل كمظهر سلوكي لديهم . وهذا يدل على مدى تجانس الطالبات الصُّمِّ (المقيمات داخلياً وخارجياً) نظراً لعدم وجود الفروق يدل على عدم تأثرهن بالقلق سواء طالبات صُّمِّ مقيمات داخلياً أو خارجياً . وهذا ما أكدته دراسة كلاً من . دراسة عكاشة (١٩٧٦ م) . ودراسة حامد (١٩٩١ م) .

ودراسة زهران (١٩٧٨م) . ودراسة حموده (١٩٩٠م) . ودراسة فهمي (١٩٨٧م) .
حيث تشير هذه الدراسات إلى الأعراض العامة للقلق العام .
وعموماً بهذه النتيجة لا تتحقق الفقرة (ب) من الفرض الثالث وهو وجود
فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الصُّمِّ (المقيمات داخلياً وخارجياً) في مستوى
القلق .

٤ - الفرض الرابع :

توجد علاقة إرتباطية دالة بين العلاقات الإرشادية والقلق لدى
كلاً من :

(أ) الطلاب الصُم .

(ب) الطالبات الصُم .

وللتحقق من الفرض الرابع تم إيجاد معامل الإرتباط بيرسون بين العلاقات
الإرشادية والقلق لدى كلاً من الطلاب والطالبات الصُم كما هو موضح بالجدول التالي .

جدول (٢٠) معامل الإرتباط بين العلاقات الإرشادية
والقلق لدى الطلاب والطالبات الصُم .

اسم المتغير	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
(أ) العلاقات الإرشادية والقلق عند الطلاب الصُم	٠ , ٢٧	٠ , ٠٠١
(ب) العلاقات الإرشادية والقلق عند الطالبات الصُم	٠ , ٩٣	٠ , ٠٠١

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإستخدام معامل إرتباط بيرسون . وبالنظر إلى
الجدول السابق يتضح لنا أن هناك علاقة إرتباطية دالة بين العلاقات الإرشادية والقلق عند
الطلاب الصُم ، حيث كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (٠ , ٠٠١) وكان معامل

الإرتباط للعلاقات الإرشادية والقلق عند الطلاب الصُم هو (٠, ٢٧) . بينما كان معامل الإرتباط للعلاقات الإرشادية والقلق عند الطالبات الصُم هو (٠, ٩٣) حيث كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (٠, ٠٠١) . وبهذه النتيجة يتضح لنا أن معامل الإرتباط بين العلاقات الإرشادية والقلق عند الطالبات الصُم أكبر منه عند الطلاب الصُم والسبب في ذلك يعود إلى أن الطالبات الصُم أكثر قلقاً على مستقبلهم ، وأكثر حرصاً على تكوين الأسرة . وهذا يبين لنا مدى تقبل الطالبات الصُم للعلاقات الإرشادية ومدى التزامهم بالجوانب الإيجابية نحو المرشدة . وهذا يبين صدق وإخلاص الطالبة في النجاح والتفوق وتقبل الأفكار المختلفة من المرشدة وللنهوض بالعملية التعليمية لديهن وهذا يعتبر تعديل في السلوك لديهن من قبل المرشدة وذلك يدعهن إلى الأقبال على التوافق مع الناس والآخرين والتفاعل والتعامل اليومي بطريقة تسهل لهم الحياة مع العاديين لكي يثقفون مع الطبيعة الإنسانية لديهن حتى لا يثأثرون بدرجة قلق عالية مع الآخرين وتكون لديهم درجة مرتفعة من القلق على مستقبلهن كطالبات صُم ، فإن المخرج هو الإستجابة للمرشدة للتوجيهات السديدة والالفة الصحيحة معها والإستئناس بآرائها . وايضاً إرتفاع درجة القلق لديهن وذلك بسبب المقارنة الداخلية لدى الفتيات الصُم لديهن بالعاديات من خاصية تكوين الأسرة ومواجهة اعباء الحياة العائلية مما يجعل لديها الإضطراب الدائم في عدم إقامة العلاقات الاسرية مع الآخرين . وهذا يسبب نوع من القلق لديهن وبالتالي يؤثر على الجانب النفسي والإجتماعي مع الآخرين .

في حين أن الطلاب الصُم لديهم علاقة إرتباطية بين العلاقات الإرشادية والقلق وذلك بصورة منخفضة . وهذا يبين مدى تفاعل الطلاب الصُم مع المجتمع بطريقة اقل في الإرتباط حيث لديهم توافق نفسي ولكن بصورة منخفضة عن العاديين . وهذا يبين مدى صدق الطلاب الصُم في تفاعلهم مع الآخرين ومدى قلقهم وإنغلاقهم في الانفتاح على الآخرين بطريقة إيجابية . وهذا يبين أن نظرية المنفعة المتبادلة بين الطلاب الصُم ودرجة قلقهم تكون منخفضة بدرجة اقل من العاديين ولكن تسودها فيما بين الطلاب الصُم علاقة التفاهم والرغبة الحقيقية في المعرفة الكاملة للمشاعر والاحاسيس والافكار بين الطلاب بعضهم ببعض والمرشد الذي يقوم بعملية توجيه هذه المشاعر والاحاسيس لكي

يُخفّض نسبة القلق لديهم مع الآخرين . وهذا يوضح مدى الاخلاص في إقامة العلاقات الإرشادية لخفض نسبة القلق لدى الطلاب الصُّمّ وهذا يظهر في الاضطراب وقلق الانفصال وتجنب الصُّمّ العلاقات مع الآخرين . وهذا يوضح الاضطرابات الاسرية داخل أسرة الأصمّ . وتعرض الطالب الأصمّ لخبرات عاطفية وثقافية وحضارية وإقتصادية مؤلمة . وهذا ما اشار إليه كلاً من : السباعي وإدريس (١٩٩١م) . و زهران (١٩٧٨ م) . ودراسة باربارا جونسون (1985) Barbara,Johnson . ودراسة باكينروث (1984) Backenroth . ودراسة دواليبي . وآخرون (1981) Dowaliby-elel . ودراسة زينب إسماعيل (١٩٦٨ م) . ودراسة نوتسون - كـاريا آر (1990) Knutson-John-Charissa-R . ودراسة أنتوني (1992) Anthony . وعموماً بهذه النتيجة يتحقق الفرض الرابع وهو وجود علاقة إرتباطية دالة بين العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصُّمّ .

الفصل الخامس

ملخص النتائج

- ١ - ملخص نتائج الدراسة .
- ٢ - توصيات الدراسة ومقترحاتها .
- ٣ - الدراسات المستقبلية .
- ٤ - مراجع الدراسة :
أولاً : المراجع العربية .
ثانياً : المراجع الأجنبية .
- ٥ - ملاحق الدراسة .

١ - ملخص نتائج الدراسة

- بعد أن تم تفسير فروض الدراسة واستعراض نتائجها ومناقشتها يمكن توضيح أهم ماتوصلت إليه هذه الدراسة في النقاط التالية :
- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الصُم في العلاقات الارشادية والقلق .
 - ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في العلاقات الإرشادية .
 - ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصُم (المقيمين داخلياً وخارجياً) في مستوى القلق حيث كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (٠ , ٠٠١) وذلك لصالح الطلاب الصُم المقيمين خارجياً .
 - ٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقات الارشادية بين الطالبات الصُم (المقيمات داخلياً وخارجياً) عند مستوى (٠ , ٠٠١) لصالح الطالبات الصُم المقيمات خارجياً .
 - ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق بين الطلاب الصُم (المقيمين داخلياً وخارجياً) .
 - ٦ - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العلاقات الارشادية والقلق لدى (الطلاب والطالبات الصُم) عند مستوى دلالة (٠ , ٠٠١) حيث كان معامل الارتباط بين العلاقات الإرشادية والقلق عند الطلاب الصُم هو (٠ , ٢٧) . بينما كان معامل الارتباط بين العلاقات الإرشادية والقلق عند الطالبات الصُم هو (٠ , ٩٣) .

٢ - توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يستخلص الباحث بعض التوصيات والمقترحات التالية :

- ١ - أن تتولى معاهد الأمل للصُم (بنين ، بنات) عملية تنمية وترسيخ العلاقات الارشادية لدى الطلاب والطالبات الصُم .
- ٢ - عمل دورات تدريبية للقائمين بالارشاد في معاهد الأمل (بنين ، بنات) لإكسابهم الخبرات المناسبة في لغة الإشارة .
- ٣ - ضرورة الاهتمام ببناء مقاييس وإختبارات خاصة بالصُم تعتمد على لغة الإشارة .
- ٤ - العمل على تغيير النظرة إلى الأصم بأنه عضو نافع فى المجتمع ويمكنه المشاركة في أوجه نشاطات الحياة .
- ٥ - إعداد برامج إرشادية خاصة بتوجيه أولياء امور الصُم وجميع أفراد المجتمع لكيفية التعامل مع هذه الفئة حيث يبصر الالباء بعدم إظهار القلق نحو مستقبل ابنهم الأصم أو الرثاء لحالته ، أو إظهار الضيق والتبرم من طفلهم الأصم ، والايشعروه أنه عالية عليهم ، أو إنه يسبب لهم التعاسة والحجل وأنه أقل من أخوته . بل يجب إعطاء الأصم الفرصة ليعبر عن ذاته في جو عائلي يسوده الأمان وأن يتقبل الالباء الاعاقاة السمعية لدى ابنهم ، وأن يعامل مثل اخوته العاديين لان العطف الزائد من شأنه أن يركز انتباه الأصم نحو إعاقته .
- ٦ - إيجاد مراكز للخدمة النفسية الإجتماعية بمعاهد الأمل للكشف عن مواطن الضعف في شخصيات الأصم وتوجيههم توجيهاً نفسياً إجتماعياً سليماً ، ثم متابعة هذا التوجيه لمعاونة الأصم للتغلب على إعاقته السمعية .

٣ - الدراسات المستقبلية

يقترح الباحث في ضوء ماتوصلت إليه نتائج الدراسة الحالية أن تجرى بعض الدراسات التالية :

- ١ - إجراء نفس الدراسة في معاهد الأمل الاخرى بالمملكة العربية السعودية وعلى مراحل مختلفة من التعليم مثل المرحلة الثانوية .
- ٢ - إجراء دراسة مدى تأثير إستخدام الأجهزة السمعية على تحسين نفسية الأصم وتكيفه الإجتماعي .
- ٣ - إجراء دراسات على الصم (بنين ، بنات) للكشف عن علاقة القلق النفسي وبين جميع أبعاد الشخصية كأبعاد العصائية - الأتزان الأنفعالي - بعد الأنبساط والانطواء بعد الذهانية والسواء - بعد السيكوباثية ، وأن تجرى هذه الدراسات على فئات عمرية متقاربة من الجنسين الذكور والإناث .
- ٤ - إجراء دراسة علاقة الصمم والمستوى الإجتماعي والإقتصادي لأسرة الأصم .
- ٥ - إجراء دراسة للعلاقات الارشادية والتفاعل السلوكي لدى الصم في معاهد الأمل للبنين والبنات .
- ٦ - إجراء دراسة الحاجات النفسية للصم وما يترتب عن ذلك من تحسين وتطوير وسائل التعليم وجعلها أكثر فاعلية .

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية

- ١ - أبو حطب ، فؤاد ، محمود السروجي ، (١٩٩٠م) مدخل إلى علم النفس التعليمي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢ - أبو غزاله ، هيفاء ، (١٩٨٥م) دليل المرشد التربوي ، ط ١ ، عمان ، وزارة التربية والتعليم .
- ٣ - أبو هين ، فضل ، (١٩٨٨م) القلق لدى الأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة - دراسة مقارنة بين المواطنين واللاجئين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة .
- ٤ - أحمد ، توفيق زكريا ، (١٩٨٩م) دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة ، القاهرة ، مجلة علم النفس ، العدد العاشر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- ٥ - إسماعيل ، زينب علي محمود ، (١٩٦٨م) دراسة مقارنة للشخصية بين الأطفال الصم والبكم وعادي السمع ، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس ، كلية التربية .
- ٦ - آغا ، كاظم ، (١٩٨١م) علم النفس الفسيولوجي ، بيروت : دار الآفاق الجديدة .
- ٧ - البنا ، محمد أحمد علي ، (١٩٩٥م) تقبل المرشد للعملية الإرشادية وعلاقته بشخصية المرشد وعمره ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان ، الجامعة الأردنية .
- ٨ - الجفال ، عبير فايز ، (١٩٨٦م) السلوكيات غير التكيفية لدى المعوقين سمعياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، عمان : الجامعة الأردنية .
- ٩ - الخالدي ، عطا ، (١٤٠٤هـ) الدليل في الإرشاد والعلاج النفسي ، الرياض : مطابع المشهور .
- ١٠ - السباعي ، زهير أحمد وعبدالرحيم الشيخ إدريس ، (١٩٩١م) القلق وكيفية التخلص منه ، دمشق : دار القلم .

- ١١ - الشناوى ، محمد محروس ، (١٩٩٤م) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر .
- ١٢ - الطحان ، محمد خالد ، (١٩٩٠م) مبادئ الصحة النفسية ، دبي : دار القلم .
- ١٣ - العساف ، صالح حمد ، (١٤١٦هـ) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، مكتبة العبيكان : الرياض .
- ١٤ - العنزي ، عويد سلطان ، (١٤٠٦هـ) علاقة القلق بالتوافق المهني لدى المعلمين والعلامات في المرحلة الابتدائية بالكويت، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض، جامعة الملك سعود ، قسم علم النفس .
- ١٥ - الغريب ، رمزية ، (١٩٨٢م) البناء النفسي للمعوق، وتوافقه النفسي والاجتماعى، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- ١٦ - القطان ، سامية ، (١٩٧٤م) دراسة مقارنة لمستوى القلق عند المراهقات الكيفيات والمبصرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية .
- ١٧ - الأشول ، عادل ، (١٩٧٨م) سيكولوجية الشخصية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو .
- ١٨ - الأنصاري ، جمال الدين ، (د.ت) لسان العرب لابن منظور ، ج ١٥ ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة .
- ١٩ - أمين ، فيصل محمد مكى ، (١٩٨٨م) صرخة في وادى الإنسانية ، ط ١ ، ام درمان، المطبعة العسكرية .
- ٢٠ - باربراً ، أنجلر ، (١٤١١هـ) مدخل إلى نظريات الشخصية ، ترجمة فهد الدليم ، الطائف ، مطبوعات نادي الطائف الادبي .
- ٢١ - بركات ، لطفى ، (١٩٨١م) تربية المعوقين في الوطن العربي ، الرياض ، دار المريخ.
- ٢٢ - بن مانع ، سعيد على ، (١٤١٦هـ) مقياس العلاقات الإرشادية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- ٢٣ - جمل الليل ، محمد جعفر ، (١٤١٥هـ) مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

- ٢٤ - حسين ، محمد عبدالمؤمن ، (١٩٧٩م) سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم ، القاهرة
جامعة عين شمس ، مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة .
- ٢٥ - زهران ، حامد عبدالسلام ، (١٩٧٧م) التوجيه والإرشاد النفسي الاجتماعي ،
القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢٦ - زهران ، حامد عبدالسلام ، (١٩٧٨م) الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط٢ ،
القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢٧ - صبحي ، السيد ، (١٩٧٦م) الإنسان وسلوكه الاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة التقدم .
- ٢٨ - ضيف ، مجدى كرم الدين ، (١٩٩٠م) أثر برنامج إرشادي متكامل لعلاج
الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع ، جامعة عين شمس : القاهرة .
- ٢٩ - عبدالرحيم ، عبدالمجيد ، (١٩٧٩م) تربية الطفل المعاق ، دراسات نفسية وتربوية
للأطفال غير العاديين ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٣٠ - عبدالقادر ، رضا عبدالفتاح ، (١٩٩٢م) تطوير مناهج العلوم للطلاب المعاقين سمعياً
لمرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بنها .
- ٣١ - عبدالغفار ، عبدالسلام ، وآخرون ، (١٩٦٦م) سيكولوجية الطفل غير العادي
والتربية الخاصة ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٣٢ - عبدالغفار ، عبدالسلام ، (١٩٧٦م) مقدمة في الصحة النفسية ، القاهرة ، دار
النهضة العربية .
- ٣٣ - عثمان ، فاروق ، (١٩٩٢) أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس
والبيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج ، مجلة علم النفس ، العدد الخامس
والعشرون ، القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب .
- ٣٤ - عسيري ، خالد ، (١٤١٥هـ) مجلة الأمل ، الطائف ، دار الحارثي للطباعة والنشر .
- ٣٥ - عقل ، محمود ، (١٩٩٦م) الإرشاد النفسي والتربوي ، الرياض ، دار الخريجي للنشر
والتوزيع .
- ٣٦ - عكاشة ، أحمد ، (١٩٧٦م) الطب النفسي المعاصر ، ط٤ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو .

- ٣٧ - على ، رجب أحمد ، (١٩٩٣م) دراسة أميريكية كلينكية لبعض سمات الشخصية لدى ضعاف السمع في صعيد مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، أسيوط ، كلية التربية ، قسم علم النفس .
- ٣٨ - عمر ، محمد ، (١٩٨٤م) المرشد النفسي المدرس ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٣٩ - غنيم ، سيد محمد ، (١٩٧٣م) سيكولوجية الشخصية ، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٤٠ - فريجات ، شرين يوسف ، (١٩٩٥م) أثر مهارة الاتصال لدى المرشد على فاعليته كما يراها المسترشدون ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان ، الجامعة الاردنية .
- ٤١ - فرويد ، سيجمند ، (١٩٨٩م) الكف والعرض والقلق ، ترجمة محمد عثمان نجاتي ، القاهرة ، دار الشروق .
- ٤٢ - فهمي ، مصطفى ، (١٩٦٥م) مجالات علم النفس ، المجلد الثاني ، القاهرة ، مكتبة مصر .
- ٤٣ - فهمي ، مصطفى ، (١٩٦٧م) علم النفس الاكلينيكي ، القاهرة ، دار مصر للطباعة .
- ٤٤ - فهمي ، مصطفى ، (١٩٩٥م) الصحة النفسية ، دراسات في سيكولوجية التكيف ، القاهرة ، مكتبة الخانجي .
- ٤٥ - محمود ، حمدي شاكر ، (د.ت) مقدمة في التربية الخاصة ، دار الخريجي للنشر والتوزيع : الرياض .
- ٤٦ - مصلحي ، أحمد عبد المعبود ، (١٩٩١م) الإتجاهات الوالديه في تنشئة ضعاف السمع وعلاقتها بالنضج الاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة .
- ٤٧ - منصور ، طلعت ، وآخرون ، (١٩٧٨م) أسس علم النفس العام ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٤٨ - هول ، ولندري - ج ، (١٩٧٨م) نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد ، وآخرون القاهرة ، الهيئة العامة للتأليف والنشر .
- ٤٩ - يونس ، إنتصار ، (١٩٧٤م) السلوك الإنساني ، القاهرة ، دار المعارف .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 50 - Anthony, - .(1992) : The Infuence of Personal Charactristics on Rumor Knowledge and Transmion among the Deaf . American-Annals-of-the-Deaf; vl37 nl p44-47.
- 51 - Backenroth,-G. (1984) : Counsellig in families with a deaf or hearing impaired child . Internatonal-Journal-for-the-Advancement-of-Counselling; Vol 7(4) 267-274 .
- 52 - Backenroth,-G. (1986) : Counselling with the psycho-socially isolated deaf . International-Journal-for-the-Advancement-of-Counselling; Vol 9(2) 125-131 .
- 53 - Booth-Butterfield,-Melanie; Booth-Butterfield,-Steve . (1994) : Communication anxiety and signing effectiveness : Testing an interference model among deaf communicators. Journal-of-Applied-communication-Research; Vol 22(3) 273-286 .
- 54 - Dayoup Iris and Others .(1981) : Program Objoctives for Math . Galludat Coll.Washington D.C. pre-coll.progrems. Columbia .
- 55 - Johnsan-Barara, B. :Eamilies that work for the hearing impaired chilbd - psycscen scan(1.p-MR) vol.5.Mar.1986
- 56 - Laborit , D .(1989) : L'enfant sourd et le handicap ou l'enfant sourd et l'angoisse. (The deaf child and handicap or the deaf child and anxiety) . Pratigue-des-Mots; No 66 2-4 .
- 57 - Kinnane,-John-F.-; Suziedelis,-Antanas .(1964) : Sources of . Interpersonal Anxiety in the Physically Handicapped . Edrs price- Mfo1/pco3 plus postage .
- 58 - Knutson, -John-F. and Lansing ` -Charissa-R . (1990) : TheRelationship between Communcion Problems and Psycholgical Difficulties in Persons with Profound Acquired Hearing Loss . Journal-of-Speech-and-Hearing-Disorders; V55 n4 P656-664 .

- 59 - Oeiser.K.F & Ojaszi . (1972) : Political phillosophy from plato to jermy bentham . London . pp 56 .
- 60 - Taylor, .(1966) : Disorders of communication.In Deaf and hearing impaired children . bulletin of the British psychological society , p 34 .

٥ - ملاحق الدراسة

- ١ - نماذج من مقياس الدراسة اللفظية .
- ٢ - نماذج من المقياس المستخدمة في الدراسة بالصور .
- ٣ - نماذج من خطابات البحث في موضوع الدراسة .
- ٤ - نماذج من خطابات الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية .

ملحق رقم (١)

نماذج من مقاييس الدراسة اللفظية

مقياس العلاقات الإرشادية

إعداد

د / سعيد بن علي بن مانع

كلية التربية - قسم علم النفس
جامعة أم القرى

الرقم	الف	ردات	صح	غير صح
١		مايقوله مرشدي لايتعارض مع مايشعر أو يفكر به .		
٢		يغلب التزام مرشدي بالتعاليم الرسمية في علاقاتنا الإرشادية .		
٣		يتعامل معي مرشدي بدون تكلف .		
٤		نادراً مايجاول مرشدي أضفاء روح المرح على علاقاتنا .		
٥		يقول مرشدي لي مايشعر به نحوي .		
٦		نادراً مايجاول مرشدي كسر الكلفة بيننا .		
٧		يبادر مرشدي إلى عمل أي شيء مهم لعلاقاتنا .		
٨		يجاول مرشدي عدم الظهور على طبيعته معي .		
٩		اثق بأمانة مرشدي معي .		
١٠		يتظاهر مرشدي بعدم رؤيتي إذا رأيته ماراً .		
١١		يتظاهر مرشدي بعلم الارتياح لي أكثر مما هو في الحقيقة .		
١٢		يستقبلني مرشدي بالابتسام والترحيب كلما قدمت إليه .		
١٣		أحس أن إستجابة مرشدي لي لاتعبر عن مشاعره الداخلية .		
١٤		يجاول مرشدي توثيق علاقاتنا خارج نطاق العمل .		
١٥		يايقوله مرشدي يعطي إنطباعات خاطئة عن سلوكه العام معي .		
١٦		يعتبرني مرشدي صديق له .		
١٧		يجاول مرشدي تجنيب إخباري عما يمكن أن يزعجني .		
١٨		تلقى كثيراً من أفكاره قبول مرشدي .		
١٩		ينزعج مرشدي عندما أسأله عن بعض الأمور .		
٢٠		يسر مرشدي لوجودي عنده .		
٢١		مرشدي مستعد لإخباري عن مشاعره وأفكاره عندما يعرف أنني أرغب معرفتها .		

الرقم	الـ	ردات	صح	غير صح
٢٢	قليلاً ما يهتم مرشدي بما يحدث لي .			
٢٣	يخبرني مرشدي عن مشاعره وافكاره بحرية وبدون تحفظ .			
٢٤	يتحكم مزاج مرشدي في تعامله معي حيث يعاملني أحياناً باهتمام وعناية وأحياناً يعاملني بجفاء .			
٢٥	يبادر مرشدي إلى طرح أفكاره وابداء مشاعره لي دون أن يفرضها علي .			
٢٦	يرتاح مرشدي عندما أتعامل معه بطريقة معينة وينزعج عندما أتعامل معه بطريقة أخرى .			
٢٧	يرغب مرشدي أن استغل الوقت للتعرف عليه أكثر عندما اريد ذلك			
٢٨	ينظر اليّ مرشدي على أنني ميال للمخالفة .			
٢٩	مرشدي علي استعداد بأن يخبرني عن رايه بصراحة في أي شيء أقوله أو أفعله .			
٣٠	يشعرني مرشدي بانني مُمل .			
٣١	يتحدث مرشدي عن نفسه أكثر مما أرغب في سماعه عنه .			
٣٢	يصغي مرشدي لما اقول حتى ولو طال حديثي .			
٣٣	يتردد مرشدي في أن يخبرني عن شعوره نخوي .			
٣٤	مشاعر مرشدي نخوي لا تتغير حتى ولو تغيرت مشاعري نخوه .			
٣٥	يتحدث مرشدي عن مشاعر وأفكار لاتهمني .			
٣٦	يظل اهتمام مرشدي بي كما هو حتى ولو قلت له شيئاً غير مرضي .			
٣٧	يتخلص مرشدي من أي محاولة اقوم بها للتعرف عليه .			
٣٨	يشعرني مرشدي بانه مهتم بي .			
٣٩	ييدي مرشدي عدم ارتياحه عند سؤالي عن شيء يتعلق به شخصياً .			

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٤٠	يسر مرشدي لرؤيتي .		
٤١	يحاول مرشدي أن يرى الأشياء من خلال رؤيتي لها .		
٤٢	مرشدي سريع الحكم على وجهات نظري .		
٤٣	يتعاطف مرشدي معي .		
٤٤	يضيق صدر مرشدي من تعقيد مشكلتي .		
٤٥	عندما لأستطيع التعبير عما اعنيه فإن مرشدي يفهمني على كل حال		
٤٦	يراقب مرشدي إنتهاء موعد المقابلة بفارغ الصبر .		
٤٧	يرغب مرشدي في معرفة ماذا تعني لي تجاربي في الحياة .		
٤٨	ينفذ صبر مرشدي من أول محاولة لاتنجح له معي .		
٤٩	يقدر مرشدي مشاعري نحو تجاربي .		
٥٠	مرشدي يرد سلبياً على زلات إشارتي فوراً .		
٥١	يحاول مرشدي أن يفهمني من خلال وجهة نظره الخاصة .		
٥٢	نادراً ما أقتنع بسرعة مما يجعل مرشدي يحاول إقناعي باستمرار .		
٥٣	يفهم مرشدي أنني مهتم بشئ معين بينما أنا في الواقع غير مهتم به .		
٥٤	يبدل مرشدي جهوداً مستمرة للتغلب على شكلي في إهتمامه بي .		
٥٥	يظن مرشدي أنني أشعر بشيء ما لأنه يشعر به .		
٥٦	يتحمل مرشدي تصرفاتي السلبية نحوه .		
٥٧	يستجيب لي مرشدي بطريقة آلية .		
٥٨	إذا تطلب الأمر وقتاً طويلاً لإفهامي شيئاً ما فإن مرشدي لا يتردد في الأستمرار حتى أفهم .		
٥٩	يفهم مرشدي إشاراتي ولكنه لا يفهم مشاعري .		
٦٠	بالرغم من عدم التقدم في حل مشكلتي يظل مرشدي يحاول في حلها .		

الرقم	المف	ردادات	صح	غير صح
٦١		يشق مرشدي أن مشكلتي سوف تحل قريباً .		
٦٢		يضخم مرشدي بعض أخطائي البسيطة .		
٦٣		يزرع مرشدي الثقة في نفسي نحو قدرتي على حل مشكلتي .		
٦٤		يلومني مرشدي إذا تأخرت عن مواعيدي معه .		
٦٥		يرى مرشدي أنه ليس هناك صعوبة في حل مشكلتي .		
٦٦		ينتقدني مرشدي .		
٦٧		نادراً ما يبدو على مرشدي أي قلق نحو تأثير مشكلتي على مستقبلي .		
٦٨		عندما اعتذر لمرشدي عن خطأ ما لا يقبل اعتذاري .		
٦٩		تغلب عبارات التفاؤل على حديث مرشدي معي .		
٧٠		نادراً ما يقبل مرشدي آرائي إذا اختلفت مع آرائه .		
٧١		يساعدني مرشدي دون مجاملة لأحد .		
٧٢		يكره مرشدي معرفة المزيد عن تطورات مشكلتي لأنها صعبة .		
٧٣		تتميز مساعدة مرشدي لي بالتفاني والاجتهاد .		
٧٤		ينذر أن يشجع مرشدي طموحاتي نحو حل مشكلتي .		
٧٥		ليس لمرشدي مصلحة ذاتية في مساعدته المخلصة لي .		
٧٦		يشعرنني مرشدي بأنه لا يرى بريق أمل لحل مشكلتي .		
٧٧		يتحمس مرشدي لمساعدتي .		
٧٨		نادراً ما يتحدث مرشدي معي بتفاؤل عن مشكلتي .		
٧٩		ينصب جهد مرشدي على مشكلتي عندما نتقابل .		
٨٠		يشعرنني مرشدي بأنه يحمل هموم الدنيا .		
٨١		يقوم مرشدي بدور سطحي في مساعدتي على حل مشكلتي .		
٨٢		يتحمل مرشدي عدم تجاوبي معه .		

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٨٣	يعطي مرشدي الاولوية لأغراضه الشخصية عندما يساعدني .		
٨٤	يعذرني مرشدي عندما أنفعل أثناء الحديث عن مشكلتي .		
٨٥	قليلاً ما يتذكر مرشدي ما إتفقنا عليه في المرة السابقة .		
٨٦	بالرغم أن مرشدي يرى أنه كان بإمكانني عدم الوقوع في المشكلة لكنه لا يلومني على ذلك .		
٨٧	كلما يهم مرشدي عند لقائنا تنظيم المقابلة فقط .		
٨٨	يعذرني مرشدي إذا فهمته خطأ .		
٨٩	أحس بعدم الاخلاص في معاملة مرشدي معي .		
٩٠	يلتمس مرشدي العذر لي كلما كان ذلك ممكناً .		

مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين

إعداد
د / محمد جعفر محمد جمل الليل

كلية التربية
جامعة الملك فيصل

الرقم	المفردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أحس بأن قلبي يدق بسرعة .					
٢	أخاف أن أعمل أشياء ثم أندم عليها .					
٣	أرى أحلام مخيفة وأنا نائم .					
٤	لا أستطيع أن أركز على أي شيء أعمله .					
٥	لا أستطيع أن أتففس براحة .					
٦	أكون مشغولاً على الأشياء التي أعملها وأتمنى أن أعملها صحيحة .					
٧	أخاف أن يكون أصحابي غير راضين عني .					
٨	أحس أن عقلي لا يفكر بشكل مضبوط .					
٩	يدي تعرق وتصير باردة .					
١٠	أخاف من أي شيء يحصل لي .					
١١	أنسى أشياء كثيرة عندما أريد عملها .					
١٢	أهرب من المشاكل التي تحدث لي .					
١٣	تأتي أفكار كثيرة مع بعضها .					
١٤	لا أستطيع أن أبلع الأكل عندما أكل .					
١٥	أرتبك واتلخبط إذا أسوي شيء .					
١٦	أخاف أن يصير شيء خطر في البيت إذا كنت بعيداً عنه .					
١٧	أحس بأنني مشغول بشيء لأعرفه .					
١٨	أحس باللم في بطني .					
١٩	أرتبك إذا رأي أحد وأنا أسوي شيء .					
٢٠	تأتي أفكار تضايقي .					
٢١	أحس باللم في رأسي .					

الرقم	المفردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبدأ
٢٢	لا أستطيع أن أسمع الأصوات الشديدة .					
٢٣	أحس أن الأشياء حولي ملغبطة .					
٢٤	أقوم بعمل أشياء تضحك الناس علي .					
٢٥	أكون مرتاحاً ما لم يتحدثني احد في عمل شيء .					
٢٦	أصاب بالإسهال .					
٢٧	أحترس من كل شيء .					
٢٨	أحس بالتعب بسرعة عندما أسوي شيء .					
٢٩	حركتي كثيرة .					
٣٠	أتكلم بسرعة .					
٣١	إذا مرض أحد في بيتنا أخاف عليه أن يموت .					
٣٢	أصرخ بشدة .					
٣٣	أعضاء جسمي تهتز وترتعش .					
٣٤	أتنهد بشدة .					
٣٥	أحس بأنني مريض .					
٣٦	أحس أن كلامي مضطرب والناس لا يفهمونه .					
٣٧	أحس أن حلقي ناشف ويحرقني .					
٣٨	أحس أن عيوني تنتفخ وتصير كبيرة .					
٣٩	ألاحظ أن لوني يتغير .					
٤٠	أشعر أن جلدي يحكني .					
٤١	يحدث معي الإمساك .					
٤٢	يصيبني الاغماء .					
٤٣	أكثر الأوقات أكون نائماً .					

ملحق رقم (٢)

نماذج من مقاييس الدراسة المستخدمة بالصور

المملكة العربية السعودية

جامعة أم القرى

قسم علم النفس

مقياس العلاقات الإرشادية

إعداد

د/ سعيد بن مانع

تطبيق

أ/ محمود بلوش

البيانات الأولية :

الاسم :

العمر : سنة





الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى

السكن : ☐ داخلي ☐ خارجي

التعليمات





ستجد بين يديك مجموعة من المفردات ، التي تحدد علاقتك بالمرشد ، والمطلوب منك هو الاجابة على هذه المفردات بكل صراحة ، حيث تضع في الحانة المقابلة للمفردات إشارة واحدة أمام كل مفردة اما أن تكون المفردة صحيحة أو غير صحيحة .
كذلك نطلب منك متابعة الشرح للمفردات على شاشة التلفزيون بواسطة الإشارة ، ومتابعتها فقرة فقرة ، وحاول أن تجيب على كل الفقرات .


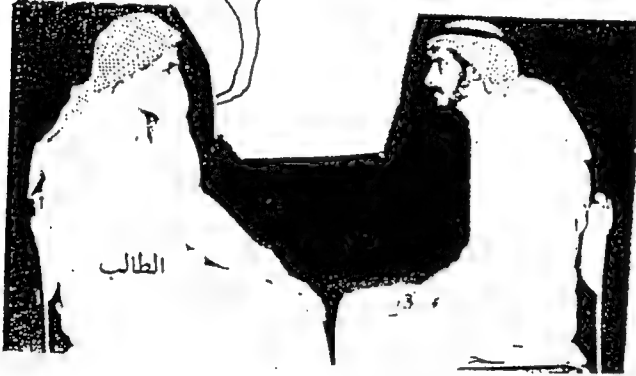


والآن إقلب الصفحة وابدأ بالإجابة .

الرقم	المفردات	صح	غير صح
١	مايقوله مرشدي لايتعارض مع مايشعر أو يفكر به .		
			
٢	يغلب التزام مرشدي بالتعاليم الرسمية في علاقاتنا الإرشادية .		
			
٣	يتعامل معي مرشدي بدون تكلف .		
			
٤	نادراً مايحاول مرشدي أضفاء روح المرح على علاقاتنا .		
			

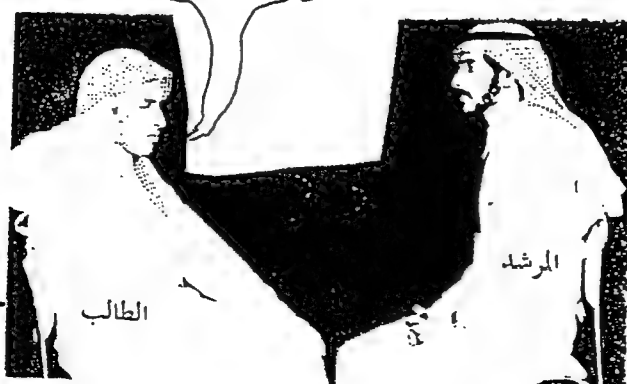
الرقم	المفردات	صح	غير صح
٥	يقول مرشدي لي مايشعر به نخوي .		
			
٦	نادراً مايحاول مرشدي كسر الكلفة بيننا .		
			
٧	يبادر مرشدي إلى عمل أي شيء مهم لعلاقتنا .		
			
٨	يحاول مرشدي عدم الظهور على طبيعته معي .		
			

الرقم	اللف	ردات	صح	غير صح
٩		<p>اثق بأمانة مرشدي معي .</p> 		
١٠		<p>يتظاهر مرشدي بعدم رؤيتي إذا رأياني ماراً .</p> 		
١١		<p>يتظاهر مرشدي بعدم الارتياح لي أكثر مما هو في الحقيقة .</p> 		
١٢		<p>يستقبلني مرشدي بالابتسام والترحيب كلما قدمت إليه .</p> 		

الرقم	المفردات	صح	غير صح
١٣	أحس أن إستجابة مرشدي لي لاتعبر عن مشاعره الداخلية .		
			
١٤	يحاول مرشدي توثيق علاقاتنا خارج نطاق العمل .		
			
١٥	مايقوله مرشدي يعطي إنطباعات خاطئة عن سلوكه العام معي .		
			
١٦	يعتبرني مرشدي صديق له .		
			

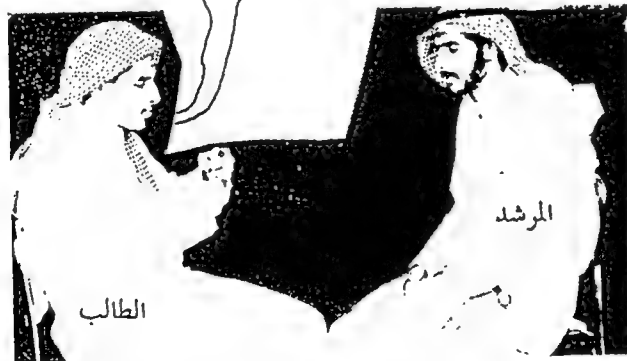
الرقم	المفردات	صح	غير صح
١٧	<p>يحاول مرشدي تجنيب إخباري عما يمكن أن يزعجني .</p> 		
١٨	<p>تلقى كثيراً من أفكارٍ قبول مرشدي .</p> 		
١٩	<p>ينزعج مرشدي عندما أسأله عن بعض الأمور .</p> 		
٢٠	<p>يسر مرشدي لوجودي عنده .</p> 		





الرقم	المفردات	صح	غير صح
٢١	مرشدي مستعد لاخباري عن مشاعره وأفكاره عندما يعرف أنني أرغب معرفتها .		
٢٢	قليلاً ما يهتم مرشدي بما يحدث لي .		
٢٣	يخبرني مرشدي عن مشاعره وافكاره بحرية وبدون تحفظ .		
٢٤	يتحكم مزاج مرشدي في تعامله معي حيث يعاملني أحياناً باهتمام وعناية وأحياناً يعاملني بجفاء .		

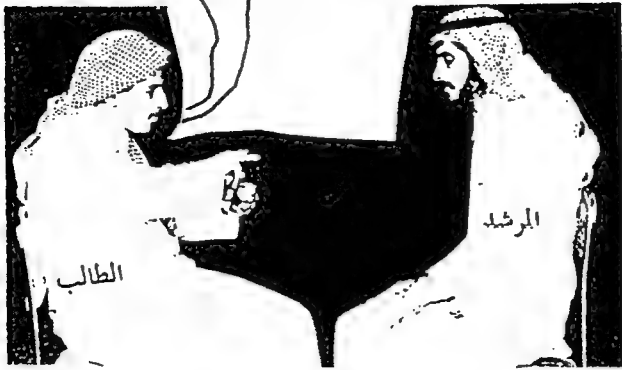
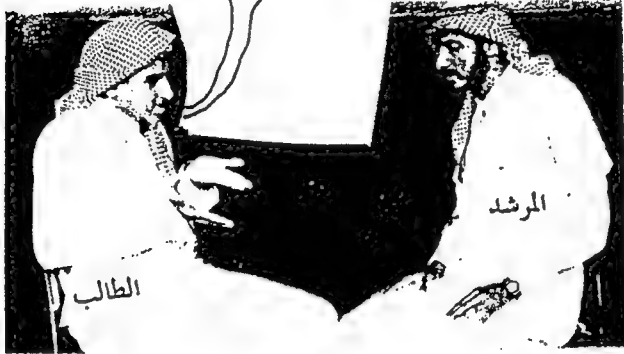








الرقم	المفردات	صح	غير صح
٢٥	يبادر مرشدي إلى طرح أفكاره وابداء مشاعره لي دون أن يفرضها علي .		
٢٦	يرتاح مرشدي عندما أتعامل معه بطريقة معينة وينزعج عندما أتعامل معه بطريقة أخرى .		
٢٧	يرغب مرشدي أن استغل الوقت للتعرف عليه أكثر عندما اريد ذلك.		
٢٨	ينظر اليّ مرشدي على أنني ميال للمخالفة .		

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٢٩	مرشدي علي استعداد بأن يخبرني عن رايه بصراحة في أي شئ أقوله أو أفعله .		
٣٠	يشعروني مرشدي بانني ممل .		
٣١	يتحدث مرشدي عن نفسه أكثر مما أرغب في سماعه عنه .		
٣٢	يصغي مرشدي لما أقول حتى ولو طال حديثي .		





الرقم	المفردات	صح	غير صح
٣٣	يتردد مرشدي في أن يخبرني عن شعوره نخوي .		
			
٣٤	مشاعر مرشدي نخوي لا تتغير حتى ولو تغيرت مشاعري نحوه .		
			
٣٥	يتحدث مرشدي عن مشاعر وأفكار لانهمني .		
			
٣٦	يظل اهتمام مرشدي بي كما هو حتى ولو قلت له شيئاً غير مرضي .		
			


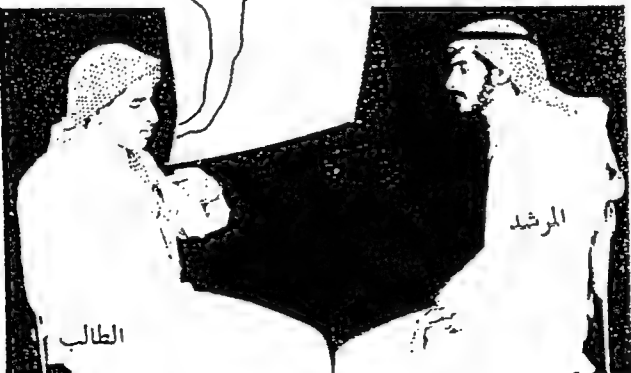

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٣٧	يتخلص مرشدي من أي محاولة اقوم بها للتعرف عليه .		
			
٣٨	يشعرني مرشدي بأنه مهتم بي .		
			
٣٩	ييدي مرشدي عدم ارتياحه عند سؤالي عن شيء يتعلق به شخصياً .		
			
٤٠	يسر مرشدي لرؤيتي .		
			

الرقم	المف	ردات	صح	غير صح
٤١		<p>يحاول مرشدي أن يرى الأشياء من خلال رؤيتي لها .</p> 		
٤٢		<p>مرشدي سريع الحكم على وجهات نظري .</p> 		
٤٣		<p>يتعاطف مرشدي معي .</p> 		
٤٤		<p>يضيق صدر مرشدي من تعقيد مشكلتي .</p> 		



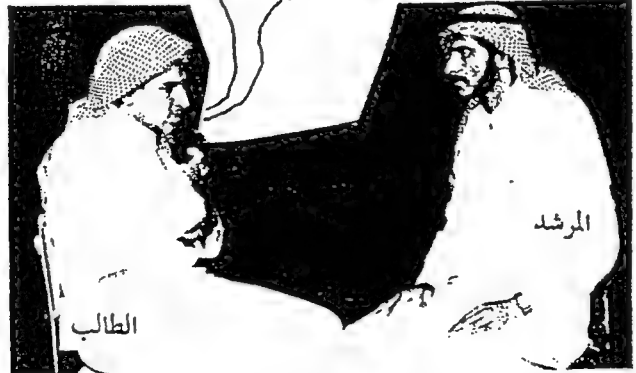

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٤٥	عندما لا أستطيع التعبير عما أعنيه فإن مرشدي يفهمني على كل حال.		
٤٦	يراقب مرشدي إنتهاء موعد المقابلة بفارغ الصبر .		
٤٧	يرغب مرشدي في معرفة ماذا تعني لي تجاربي في الحياة .		
٤٨	ينفذ صبر مرشدي من أول محاولة لاتنجح له معي .		





الرقم	المفردات	صح	غير صح
٤٩	يقدر مرشدي مشاعري نحو تجاربي .	المرشد	الطالب
٥٠	مرشدي يرد سلباً على زلات إشارتي فوراً .	المرشد	الطالب
٥١	يحاول مرشدي أن يفهمني من خلال وجهة نظره الخاصة .	المرشد	الطالب
٥٢	نادراً ما أقتنع بسرعة مما يجعل مرشدي يحاول إقناعي باستمرار .	المرشد	الطالب

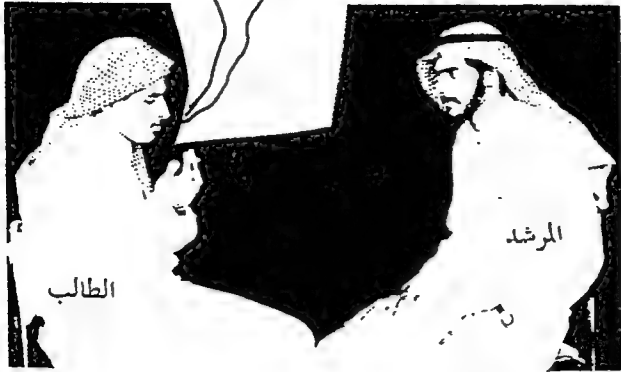



الرقم	الف	ردات	صح	غير صح
٥٣		<p>يفهم مرشدي أنني مهتم بشئ معين بينما أنا في الواقع غير مهتم به .</p> 		
٥٤		<p>يذل مرشدي جهوداً مستمرة للتغلب على شكّي في إهتمامه بي .</p> 		
٥٥		<p>يظن مرشدي أنني أشعر بشيء ما لأنه يشعر به .</p> 		
٥٦		<p>يتحمل مرشدي تصرفاتي السلبية نحوه .</p> 		





الرقم	المفردات	صح	غير صح
٥٧	<p>يستجيب لي مرشدي بطريقة آلية .</p> 		
٥٨	<p>إذا تطلب الأمر وقتاً طويلاً لإفهامي شيئاً ما فإن مرشدي لا يتردد في الاستمرار حتى أفهم .</p> 		
٥٩	<p>يفهم مرشدي إشاراتي ولكنه لا يفهم مشاعري .</p> 		
٦٠	<p>بالرغم من عدم التقدم في حل مشكلتي يظل مرشدي يحاول في حلها .</p> 		

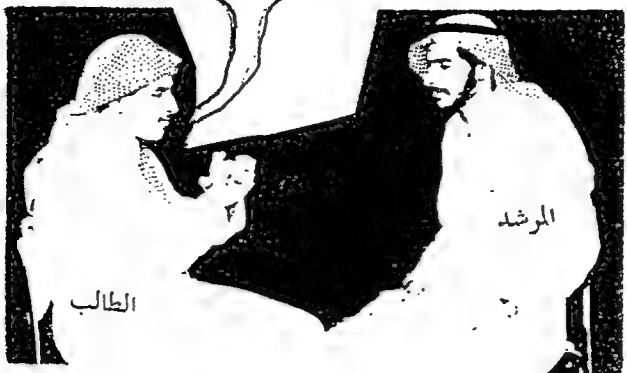


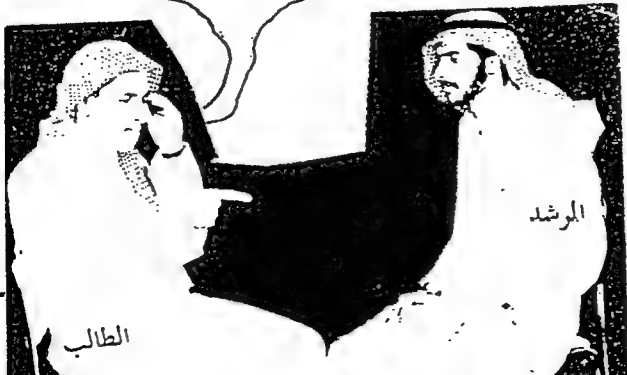
الرقم	المفردات	صح	غير صح
٦١	يثق مرشدي أن مشكلتي سوف تحل قريباً .		
			
٦٢	يضخم مرشدي بعض أخطائي البسيطة .		
			
٦٣	يزرع مرشدي الثقة في نفسي نحو قدرتي على حل مشكلتي .		
			
٦٤	يلومني مرشدي إذا تأخرت عن موعدتي معه .		
			


الرقم	المفردات	صح	غير صح
٦٥	يرى مرشدي أنه ليس هناك صعوبة في حل مشكلتي .		
			
٦٦	ينتقدني مرشدي .		
			
٦٧	نادراً ما يبدو على مرشدي أي قلق نحو تأثير مشكلتي على مستقبلي .		
			
٦٨	عندما اعتذر لمرشدي عن خطأ ما لا يقبل اعتذاري .		
			

الرقم	المف	ردات	صح	غير صح
٦٩		تغلب عبارات التفاؤل على حديث مرشدي معي .		
				
٧٠		نادراً مايقبل مرشدي ارائي إذا اختلفت مع آرائه .		
				
٧١		يساعدني مرشدي دون مجاملة لأحد .		
				
٧٢		يكره مرشدي معرفة المزيد عن تطورات مشكلتي لأنها صعبة .		
				

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٧٧	يتحمس مرشدي لمساعدتي . 		
٧٨	نادراً ما يتحدث مرشدي معي بتفاؤل عن مشكلتي . 		
٧٩	ينصب جهد مرشدي على مشكلتي عندما نتقابل . 		
٨٠	يشعرني مرشدي بأنه يحمل هموم الدنيا . 		

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٨١	(يقوم مرشدي بدور سطحي في مساعدتي على حل مشكلتي .)		
٨٢	(يتحمل مرشدي عدم تجاوبي معه .)		
٨٣	(يعطي مرشدي الاولوية لأغراضه الشخصية عندما يساعدني .)		
٨٤	(يعذرني مرشدي عندما أنفعل أثناء الحديث عن مشكلتي .)		

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٨٥	<p>قليلاً ما يتذكر مرشدي ما إتفقنا عليه في المرة السابقة .</p> 		
٨٦	<p>بالرغم أن مرشدي يرى أنه كان بإمكانني عدم الوقوع في المشكلة لكنه لا يلومني على ذلك .</p> 		
٨٧	<p>كلما يهم مرشدي عند لقائنا تنظيم المقابلة فقط .</p> 		
٨٨	<p>يعذرني مرشدي إذا فهمته خطأ .</p> 		

الرقم	المفردات	صح	غير صح
٨٩	<p>أحس بعدم الاخلاص في معاملة مرشدي معي .</p> 		
٩٠	<p>يلتمس مرشدي العذر لي كلما كان ذلك ممكناً .</p> 		

المملكة العربية السعودية

جامعة أم القرى

قسم علم النفس

مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين

إعداد

د/ محمد جعفر جمل الليل

تطبيق

أ/ محمود بلوش

البيانات الأولية :

الاسم :

العمر : سنة





الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى


السكن : ☐ داخلي ☐ خارجي





التعليمات





ستجد بين يديك مجموعة من المفردات ، والمطلوب منك هو الاجابة على هذه المفردات بكل صراحة ، حيث تضع في الخانة المقابلة للمفردات إشارة واحدة . وذلك بالتشير على واحدة فقط من الكلمات دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً . كذلك نطلب منك متابعة الشرح للمفردات على شاشة التلفزيون بواسطة الإشارة ، ومتابعتها فقرة فقرة ، وحاول أن تجيب على كل الفقرات .





والآن إقلب الصفحة وابدأ بالإجابة .





الرقم	المفردات	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أحس بأن قلبي يدق بسرعة .					
						
٢	أخاف أن أعمل أشياء ثم أندم عليها .					
						
٣	أرى أحلام مخيفة وأنا نائم .					
						
٤	لأستطيع أن أركز على أي شيء أعمله .					
						





الرقم	المفردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٥	<p>لا أستطيع أن أتنفس براحة .</p> 					
٦	<p>أكون مشغولاً على الأشياء التي أعملها وأتمنى أن أعملها صحيحة .</p> 					
٧	<p>أخاف أن يكون أصحابي غير راضين عني .</p> 					
٨	<p>أحس أن عقلي لا يفكر بشكل مضبوط .</p> 					





الرقم	المفردات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٩	يدي تعرق وتصير باردة . 					
١٠	أخاف من أي شيء يحصل لي . 					
١١	أنسى أشياء كثيرة عندما أريد عملها . 					
١٢	أهرب من المشاكل التي تحدث لي . 					





الرقم	المفردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١٣	تأتي أفكار كثيرة مع بعضها . 					
١٤	لا أستطيع أن أبلع الأكل عندما أكل . 					
١٥	أرتبك وتلخبط إذا أسوي شيء . 					
١٦	أخاف أن يصير شيء خطر في البيت إذا كنت بعيداً عنه . 					





الرقم	المفردات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١٧	أحس بأنني مشغول بشيء لأعرفه .					
						
١٨	أحس بأنني في بطني .					
						
١٩	أرتبك إذا رأيته وأنا أسوي شيء .					
						
٢٠	تأتي أفكاري تضايقني .					
						






الرقم	المفردات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٢١	أحس بألم في رأسي . 					
٢٢	لاأستطيع أن أسمع الأصوات الشديدة . 					
٢٣	أحس أن الأشياء حولي ملخبطة . 					
٢٤	أقوم بعمل أشياء تضحك الناس علي . 					

الرقم	الصفة	ردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٥	أكون مرتاحاً ما لم يتحدثني احد في عمل شيء .						
٢٦	أصاب بالإسهال .						
٢٧	أحترس من كل شيء .						
٢٨	أحس بالتعب بسرعة عندما أسوي شيء .						

الرقم	المفردات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٢٩	حركتي كثيرة .					
						
٣٠	أتكلم بسرعة .					
						
٣١	إذا مرض أحد في بيتنا أخاف عليه أن يموت.					
						
٣٢	أصرخ بشدة .					
						

الرقم	اللفظ	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٣٣	أعضاء جسمي تهتز وترتعش . 					
٣٤	أتنهد بشدة . 					
٣٥	أحس بأنني مريض . 					
٣٦	أحس أن كلامي مضطرب والناس لا يفهمونه 					

الرقم	المفردات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٣٧	أحس أن حلقي ناشف ويجرقني . 					
٣٨	أحس أن عيوني تنتفخ وتصير كبيرة . 					
٣٩	ألاحظ أن لوني يتغير . 					
٤٠	أشعر أن جلدي يحكني . 					

الرقم	المفردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤١	يحدث معي الإمساك . 					
٤٢	يصيبني الاغماء . 					
٤٣	أكثر الأوقات أكون نائماً . 					
٤٤	يدي ترتجف عندما أكتب أمام الناس . 					
٤٥	أذهب الى المرحاض (الحمام) . 					

ملحق رقم (٣)

نماذج من خطابات البحث في موضوع الدراسة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

مهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي

الرقم : ٤١٠٠
التاريخ : ١٤١٧
المشروعات :

حفظه الله

سعادة رئيس قسم علم النفس بكلية التربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .
وبعد :

فبناءً على الخطاب الذي تقدم به الطالب / محمود أحمد هلال بلوش الذي يرغب فيه افادته عن
موضوع بعنوان : « دراسة مقارنة بين الأساليب الإرشادية والقلق لدى الطلاب الصم والعادين في
المرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية » والذي اختاره لينال به درجة الماجستير من جامعة أم القرى .
يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بأن هذا البحث لم يسبق له أن نوقش في
جامعات المملكة أو خارجها ، كما أفاد بذلك مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض ،
حسب المعلومات المتوفرة لديه .

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ...

عميد معهد البحوث

العلمية وإحياء التراث الإسلامي

أ.د. عبداللطيف بن عبدالله بن دهيش



حمدي



مدينة الملك عبدالعزيز
للعلوم والتقنية

استمارة طلب استعارة المعلومات

رقم البحث

تاريخ الاستلام

الاسم : محمود أحمد هلال بلوش

العنوان بالكامل : الطائف - مدينة القصير - جامعة الملك عبدالعزيز

ص - ب ٢٤٩٨ الطائف

تسجلون : عمل ٢٤ ٨٦٦٤٤ منزل ٤٦٨٧٤٤

تاريخ ارسال : ١٤١٨ / ١ / ١

الغرض من طلب المعلومات : دراسة الماجستير

اكتب باختصار الموضوع المراد الحصول على معلومات عنه :

١- الدراسات الإرشادية

٢- العلم

مراجع يراد البحث فيها :

المطبوعات المطلوبة : ☒ تقارير ☒ مقالات ☒ اطروحات ☒ ندوات

مكان العمل : جامعة أحمد القرني

مؤسسة حكومية

وزارة قطاع خاص

كيفية ارسال النتائج :

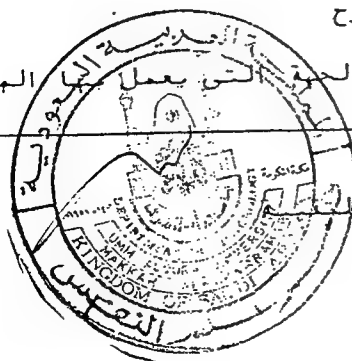
☒ ترسل بالبريد ☐ سوف احضر لاستلامها

ملاحظات هامة :

١- هذه الاستمارة خاصة بقواعد المعلومات السليوغرافية العربية فقط .
و للحصول على معلومات من قواعد المعلومات الاجنبية الرجاء استعمال
الجزء الثاني الخاص بذلك .

٢- يجب كتابة الاسم والعنوان بوضوح

٣- يجب ختم و توقيع الاستمارة من الجهة التي يعمل بها المتقدم قبل تقديمها .



ترسل الطلبات الى :

مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
وحدة خدمات المعلومات

مرب ٦٠٨٦

الرياض ١١٤٤٢

ت : ٢٠٢ - ٤٧٨٨٠٠٠



ONLINE SEARCH REQUEST FORM

For KACST use only

Search # _____

Date Received _____

Requestor Name: (in full - Arabic & English) Mahmoud Ahmad Helal Balou

Address: B-o. Box 3498. Taif.

Telephone: Office 7486632

Home 7468744

Date: 8-1-1418 A.H.

Search Title: _____

Narrative Description of Topic: _____

The comparison studying between the
direction styles and the anxiety for the
deaf students and normal ones in the
intermediate stage in the Western region.

Known Authors or Articles: _____

Types of Materials of Interest:

Articles ☒ Reports ☒ Patents ☒ Conference Papers _____

Books _____ Dissertations _____ Others _____

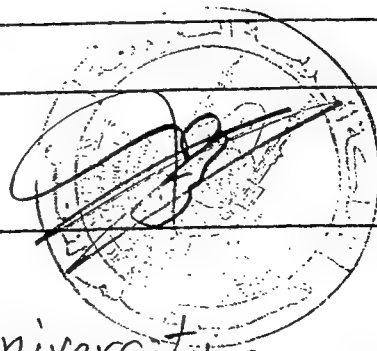
Year to be Covered (only if such a limit is necessary) _____

Languages of Interest: English _____ Arabic _____

How many relevant items do you think might be found? _____

Return Results: Mail ☒ Pick Up _____

Place of Employment/Institution: Umm Al Qura University.



NAME: _____

APPROVAL BY THE EMPLOYER/HEAD OF ORGANIZATION OR INSTITUTION AND OFFICIAL _____

SIGNATURE: _____



إستمارة طلب إستقصاء معلومات

رقم البحث :	تاريخ الإستلام :	الباحث :	النظام :
			<input type="checkbox"/> NRS <input type="checkbox"/> إقراض <input type="checkbox"/> إتصال مباشر

.. (الدقة في المعلومات تريح الجميع) ..

الاسم : محمود محمد عبد الله يونس المهنة : مدرس
 العنوان بالكامل : فجره الرياض بالطائف
 المدينة : الرياض ص ب : ٣٤٩٨
 هاتف : منزل / ٧٢٨٣٨٨٠ عمل / ٧٢٨٣٨٨٠
 عنوان البحث الرئيسي : دراسة مقارنة للعلاقات الإرشادية والقيام لدى الطلاب الصم
 التخصص العام : علم نفس التخصص الدقيق : إرشاد نفسي
 اكتب بإختصار الموضوع المراد بحثه : أرغب تزويد معلومات عن
صحة الملكة من رعاية الرضع
مكتبة الملكة من معلومات عن معاهد العمل ومراكز
الملكة للطلقات والطاير



مكان العمل : جامعة / مؤسسة حكومية / وزارة / قطاع خاص :
 الغرض من طلب المعلومات : دراسة
 تاريخ تقديم الطلب : ١٤١٨ / ٥ / ٣٣

سأحضر لاستلامها ☐ بالبريد ☒ كيفية إرسال النتائج :

تدقيق قسم الإتصال المباشر

ملاحظات هامة

- ١- نامل تعبئة الاستمارة بدقة ووضوح للاهمية .
- ٢- يجب ذكر رقم هاتف (منزل - عمل - فاكس) أو رقم آخر يُسهل لنا التعامل معك .
- ٣- يجب ختم وتوقيع الاستمارة من قبل الجهة التي تعمل بها قبل تقديمها الى المدينة .
- ٤- نامل تزويدنا بنسخة من بحثكم حال الإنتهاء من إعدادة تعميماً للفائدة .

ترسل الطلبات الى : الإدارة العامة للمعلومات - إدارة خدمات المعلومات - (قسم الإتصال المباشر)
 ص ب ٦٠٨٦ الرياض ١١٤٤٢ هاتف
 ١- تحويلة ١٢٠٢ - ١٢٠٣ فاكس ٤٨٨٣٩٩٠

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم :

التاريخ :

المشروعات :

الموقر

سعادة عميد مركز البحوث العلمي

بجامعة عين شمس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

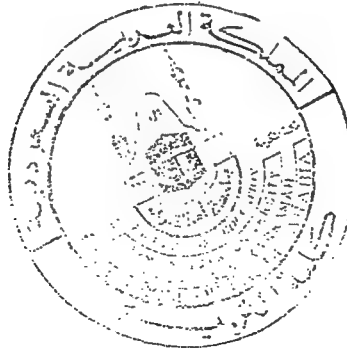
يسرني افادة سعادتك بأن الطالب / محمود بن احمد هلال بلوشي ، هو احد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ويقوم حاليا بأعداد خطة بحثه في الماجستير بعنوان ((دراسه مقارنه لالاساليب الارشاديه والقلق عند الطلاب المم والعاديين بالمرحلة المتوسطه بالمنطقه الغربيه)) .
وحيث ان المذكور يحتاج الى بعض المعلومات والاحصائيات والبيانات المتعلقة بموضوع دراسته .

لذا آمل من سعادتك التكرم بتعميد من يلزم بمساعدة المذكور في الحصول على المعلومات المطلوبه وتسهيل مهمته ،،،، شاكرين ومقدرين لسعادتك كريم تعاونكم معنا .

وتقبلوا منا سعادتك خالص التحيات والتقدير ،،،،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د / عبدالعزيز بن عبد الله خياط



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم :

التاريخ :

المشروعات :

الموثر

سعادة عميد المكتبة المركزية

بجامعة عين شمس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يسرني افادة سعادتك بأن الطالب / محمود بن احمد هلال بلوشي ، هو احد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ويقوم حاليا بأعداد خطة بحثه في الماجستير بعنوان ((دراسه مقارنه للاساليب الارشاديه والقلق عند الطلاب الصم والعادين بالمرحلة المتوسطة بالمنطقه الغربيه)) .

وحيث ان المذكور يحتاج الى بعض المعلومات والاحصائيات والبيانات المتعلقة بموضوع دراسته .

لذا آمل من سعادتك التكرم بتعميد من يلزم بمساعدة المذكور في الحصول على المعلومات المطلوبه وتسهيل مهمته ،،، شاكرين ومقدرين لسعادتك كريم تعاونكم معنا .

وتقبلوا منا سعادتك خالص التحيات والتقدير ،،،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د / عبدالعزيز بن عبدالله خياط



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم :

التاريخ :

المشروعات :

الموقر

سعادة عميد كلية التربية بجامعة عين شمس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب / محمود احمد هلال بلوشي ، هو احد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ويقوم حاليا بأعداد خطة بحثه في الماجستير بعنوان ((دراسه مقارنه للااليب الارشاديه والقلق عند الطلاب المم والعاديــن بالمرحله المتوسطه بالمنطقه الغربيه)) .

وحيث ان المذكور يحتاج الى بعض المعلومات والاحصائيات والبيانات المتعلقة بموضوع دراسته .

لذا آمل من سعادتكم التكرم بتعميد من يلزم بمساعدة المذكور في الحصول على المعلومات المطلوبه وتسهيل مهمته ،،،، شاكرين ومقدرين لسعادتكم كريم تعاونكم معنا .

وتقبلوا منا سعادتكم خالص التحيات والتقدير ،،،،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د / عبدالعزيز بن عبد الله خياط



الرقم :
التاريخ : ١٦ / ٢ / ١٤١٨ هـ
المشروعات :
.....

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب / محمود بن احمد هلال بلوشي ، هو احد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ويقوم حاليا بأعداد خطة بحثه في الماجستير بعنوان ((دراسته مقارنة للأساليب الإرشادية والقلق عند الطلاب المصم والعاديين بالمرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية)) .

وحيث ان المذكور يحتاج الى بعض المعلومات والاحصائيات والبيانات المتعلقة بموضوع دراسته .

لذا آمل من سعادتكم التكرم بتعميد من يلزم بمساعدة المذكور في الحصول على المعلومات المطلوبة وتسهيل مهمته ،،، شاكرين ومقدرين لسعادتكم كريم تعاونكم معنا .

عميد كلية التربية بمكة المكرمة



جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص. ب: ٧١٥
برقيا: جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م. ك جامعة
فاكسميلي: ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون: ٥٥٧٤٦٤٤ - ٠٢ (١٠ خطوط)

ملحق رقم (٤)

نماذج من خطابات الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جامعة العربية السعودية
إدارة التعليم العالي
مكة أم القرى

الرقم : ١٤٩
التاريخ : ١٤٩١/١١/٢٧
المشروعات :

سعادة مدير معهد الأمل

بمنطقة مكة المكرمة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..
يسرني افادة سعادتك بأن الطالب / محمود بن احمد هلال بلوش ، هو أحد طلاب
الدراسات العليا بقسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان ..
(العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصر " المقيمين : داخليا وخارجيا "
في المرحلة المتوسطة في معاهد الأمل بالمنطقة الغربية دراسة مقارنة)
وحيث ان الطالب المذكور يحتاج الى تطبيق المقاييس المتعلقة بدراسته على طلاب المعهد .
لذا آمل من سعادتك تعميم من يلزم بالسماح للمذكور بتطبيق المقاييس المطلوبه
وتسهيل مهمته ..

ولكم خالص التحية ،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د. عبدالعزيز بن عبدالله خياط
١٤٩١/١١/٢٧

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم : ١٤٩ / ١
التاريخ : ١٤٩١ / ١ / ١٠
المشروعات :

سعادة مدير معهد الأمل

سلمه الله

بمحافظة الطائف

وبعد ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب / محمود بن احمد هلال بلوش ، هو أحد طلاب

الدراسات العليا بقسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان ..

(العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصر " المقيمين : داخليا وخارجيا "

فى المرحلة المتوسطة فى معاهد الأمل بالمنطقة الغربية دراسة مقارنة)

وحيث ان الطالب المذكور يحتاج الى تطبيق المقاييس المتعلقة بدراسته على طلاب المعهد .

لذا آمل من سعادتكم تعميد من يلزم بالسماح للمذكور بتطبيق المقاييس المطلوبه

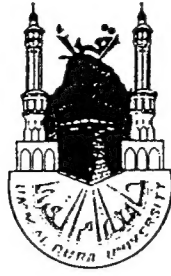
وتسهيل مهمته ..

ولكم خالص التحية ،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د. عبدالعزيز بن عبد الله خياط

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم : ١ / ٢٩
التاريخ : ١١ / ١٩ / ١٤٣٥
المشروعات :

سعادة مدير معهد الأمل المتوسط

بمحافظة جدة

سلمه الله

وبعد ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

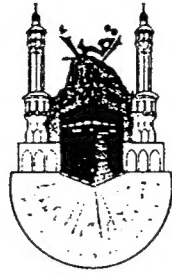
يسرني افادة سعادتك بأن الطالب / محمود بن احمد هلال بلوش ، هو أحد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان ..
(العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصغر " المقيمين : داخليا وخارجيا " في المرحلة المتوسطة في معاهد الأمل بالمنطقة الغربية دراسة مقارنة)
وحيث ان الطالب المذكور يحتاج الى تطبيق المقاييس المتعلقة بدراسته على طلاب المعهد .
لذا آمل من سعادتك تعميم من يلزم بالسماح للمذكور بتطبيق المقاييس المطلوبه .
وتسهيل مهمته ..

ولكم خالص التحية ، ، ،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

١٤ / ١١ / ٣٥
د. عبدالعزيز بن عبد الله خياط

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم : ١٠٤٩
التاريخ : ١٤٣٩/١١/١٥
المشروعات :

سعادة مدير تعليم البنات

سلمه الله

بمحافظة جدة

وبعد ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرني افادة سعادتك بأن الطالب / محمود بن احمد هلال بلوش ، هو أحد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان ..
(العلاقات الإرشادية والقلق لدى الطلاب والطالبات الصر " المقيمين : داخليا وخارجيا ")
في المرحلة المتوسطة في معاهد الأمل بالمنطقة الغربية دراسة مقارنة)
وحيث ان الطالب المذكور يحتاج الى تطبيق المقاييس المتعلقة بدراسته على طالبات معهد الأمل المتوسط .

لذا آمل من سعادتك تعميم من يلزم بالسماح للمذكور بتطبيق المقاييس المطلوبه

وتسهيل مهمته ..

ولكم خالص التحية ، ، ،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د. عبدالعزيز بن عبد الله خياط